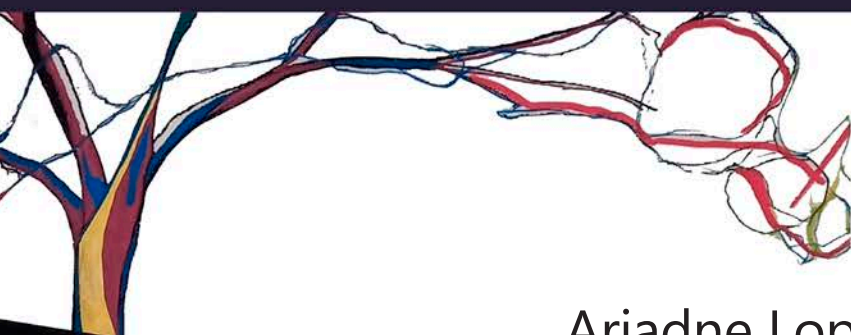
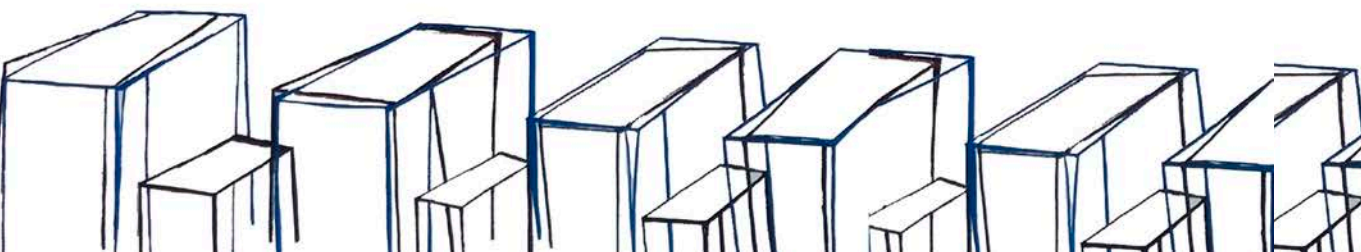
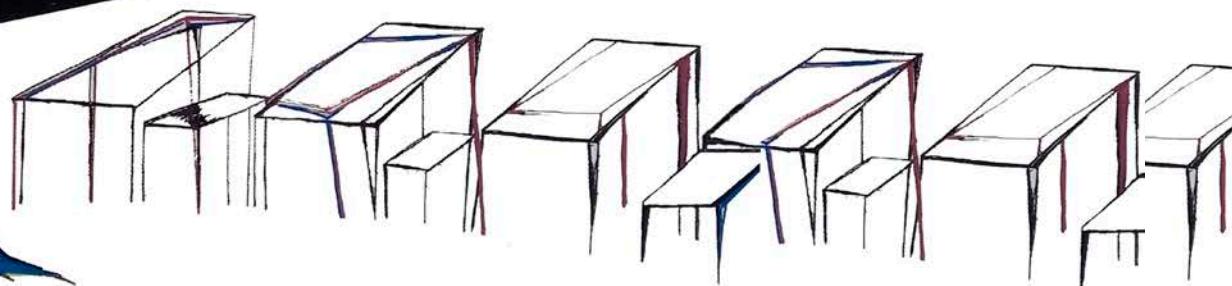
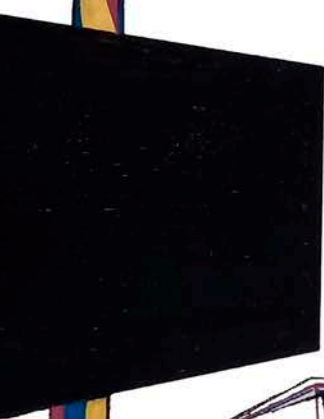


HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA



Ariadne Lopes Ecar
Surya Aaronovich Pombo de Barros
(Orgs.)



História da Educação, formação docente e a relação teoria-prática

Ariadne Lopes Ecar

Surya Aaronovich Pombo de Barros

(Orgs.)

São Paulo / 2022



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitor: Prof. Dr. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: bibfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

H673 História da educação: formação docente e a relação teoria-prática /
Organizado por Ariadne Lopes Ecar, Surya Aaronovich Pombo
de Barros. -- São Paulo: FEUSP, 2022.
18.647 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-28-7 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047287

1. Formação docente 2. Prática docente 3. História da educação 4.
Educação I. Ecar, Ariadne Lopes II. Barros, Surya Aaronovich Pombo de
III. Título

CDD 22. ed. 370

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

Revisão e organização: Ariadne Lopes Ecar e Surya Aaronovich Pombo de Barros

Design e Editoração eletrônica: Anna Cecília de Paula Cruz

Imagem da capa: O caminho, Caetano Imbo, 2021.

Sumário

História da Educação para enfrentar o fim do mundo: à guisa de apresentação **08**

Ariadne Lopes Ecar; Surya Aaronovich Pombo de Barros

Prefácio **15**

André Luiz Paulilo

PARTE I - Práxis e Formação Docente

Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente **19**

Cíntia Borges de Almeida; Marcelo Gomes da Silva; Raquel Freire Bonfim

Saber útil e prático? Ciências Humanas e História da Educação **41**

Aline de Morais Limeira

PARTE II - Sujeitos e Experiências Docentes

Passado, presente e futuro na formação docente: algumas contribuições da História da Educação para professores reflexivos **70**

Natália Gil

Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão **91**

Angélica Borges; Amália Dias

O Ensino de História da Educação na Amazônia: reflexões sobre a formação docente em serviço do PARFOR/UFGA/Campus Marabá **118**

Felipe Tavares de Moraes

PARTE III - Docência, Gênero e Raça

Contribuições da história da educação para problematizações sobre as questões de gênero, raça e classe no magistério na educação básica **145**

Fabiana Garcia Munhoz

Sem romantizar e sem amnésia: História da Educação como ferramenta para uma educação antirracista **169**

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Escritos do professor Nascimento Moraes em jornais da década de 1930 como material de aprendizagem na disciplina História da Educação Brasileira: pela visibilidade de intelectuais negros na formação de professores **189**

Mariléia dos Santos Cruz

PARTE IV - Docência e Educação da Infância e da Juventude

A formação de professores de surdos no INES: qual o seu lugar na História da Educação brasileira? **213**

Aline Lima da Silveira Lage; Maurício Rocha Cruz

Apontamentos sobre a(s) história(s) da formação de professoras pré-escolares na primeira metade do século **234**

Vinicius de Moraes Monção

O registro das práticas escolares no Grupo Escolar Rural de Butantan (1937-1945) **256**

Ariadne Lopes Ecar

O Ensino Secundário no interior do Estado de São Paulo: transformações institucionais do primeiro Ginásio Público de Matão (1940-1965) **276**

Carlos Alberto Diniz

Sobre os(as) autores(as) **303**

Às professoras e aos professores, sempre em formação.

História da Educação para enfrentar o fim do mundo: à guisa de apresentação

Ariadne Lopes Ecar

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Eu, brasileiro, confesso

Minha culpa, meu degredo

Pão seco de cada dia

Tropical melancolia

Negra solidão

Aqui é o fim do mundo

Aqui é o fim do mundo

Aqui é o fim do mundo

Gilberto Gil e Torquato Neto, **Marginália II**, 1968

*A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente
sempre poder contar mais uma história.*

Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak, **Ideias para adiar o fim do mundo**, 2019

Este livro foi gestado num momento de crise generalizada no Brasil e no Planeta. Desde o início de 2020, o mundo assistiu, estarecido, o espraiamento de um vírus até então desconhecido, que assolou todos os continentes, fazendo com que a Organização Mundial de Saúde anunciasse uma pandemia que, até esse momento, início de 2022, não dá mostras de esmaecer. No Brasil, a situação foi agravada pela crise política, ética e econômica causada pela gestão pública do grupo que chegou ao poder desde o Golpe de 2016 (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016). No momento em que finalizamos essa publicação, mais de 600 mil pessoas perderam a vida para a covid-19, sem contar o número inexato, porém expressivo de subnotificações e de pessoas convivendo com as sequelas deixadas pela doença.

Esta obra nasceu de conversas de um grupo de amigas e amigos espalhadas por diferentes regiões do país e atuando em variados níveis educacionais, mobilizadas/os pelos afetos e pela preocupação com a História da Educação e com a educação pública e de qualidade. A proposta surgiu da constatação de que a área das Ciências Humanas vem sendo desmantelada por uma política nefasta, que ignora a produção acadêmica de base em detrimento das áreas tecnológicas e biológicas, cujas ações atingem diretamente a formação docente. A esse grupo original, pesquisadores/as que se distinguem por sua atuação foram sendo agregados e colaboraram para o resultado que aqui apresentamos.

Nossas reflexões começaram a ser realizadas no momento em que a pandemia se iniciava, e com ela, o fechamento de locais como universidades e escolas. Das incertezas sobre a expansão do vírus às indefinições sobre as práticas remotas, ocorreram muitas confusões. Algumas escolas anteciparam férias, outras organizaram conteúdos em vídeos, áudios e textos; outras se utilizaram de aulas remotas via aplicativos de encontros virtuais; certas redes públicas de ensino suspenderam as aulas até que houvesse uma organização que alcançasse o maior número possível de alunos. Tais ações foram e continuam sendo analisadas de modo aprofundado por diferentes autores/as e campos de conhecimento¹ e não será nosso foco neste espaço, pois desejamos tratar especificamente sobre a formação de professores/as.

Nosso objetivo é contribuir com reflexões acerca do lugar da História da Educação na formação docente em nível superior, modalidade que forma quadros para a atuação na Educação Básica. Em meio a diferentes posicionamentos e convicções sobre como será a escola no pós-pandemia, pontos de vista acerca da formação de profissionais da educação vêm sendo disputados, principalmente, entre sujeitos interessados na educação como mercadoria, que visa gerar lucro, e por aqueles/a que defendem a educação formativa. Uma questão recorrente na discussão sobre formação de professores/as, que se agravou nesse período, é a suposta formação teórica que estaria desconectada da prática, afastando a atuação docente da escola do “futuro”.

¹ Sem pretender apresentar um levantamento exaustivo sobre o tema, sugerimos: SILVA, Alexandra Lima da; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Dossiê: Educação, desigualdade e pandemia na América Latina. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, Teresina, v. 2, n. 2, mai./ago. 2020; TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; BARROS, Daniela Melaré Vieira; MAFRA, Jason Ferreira. Dossiê O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. *Revista Dialogia*, São Paulo, n. 36, set-dez, 2020; BOTO, Carlota; LIMA, Licínio C. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e 254012, 2021.

Para nós, historiadoras e historiadores da educação, o argumento da suposta dicotomia teoria-prática é bastante conhecido e tem servido de pretexto quando se trata de avaliar a qualidade do ensino e destinar recursos públicos à formação de professores/as, como podemos observar nos Relatórios dos Presidentes de Província no Brasil Oitocentista e na documentação produzida pelo Estado no período republicano. Os debates na esfera pública foram se modificando ao longo dos séculos XIX, XX e, também, no XXI, configurando uma permanência histórica que deve ser sempre problematizada no interior de cada licenciatura. Em alguns momentos, a formação pela prática foi enaltecida, em outros a formação realizada em espaços acadêmicos (escolas, universidades) era considerada melhor, por ser tida como científica. Com a consolidação da Escola Normal e, posteriormente, cursos de Pedagogia como local formativo surgiram novas contestações sobre metodologias, uso de livros, alfabetização, dentre tantos outros assuntos que aparecem na pauta das discussões públicas, sempre tendo como base a questão da teoria e da prática.

De acordo com Williams (2007, p. 393), a palavra teoria possui muitos significados. Sua forma mais antiga remonta ao século XIV (*theorique*), e no século XVI significava reflexão (*theory*). No século XVII, assume um amplo espectro de definições como “espetáculo”, “visão contemplada”, “esquema de ideias”, “esquema explicativo”; todavia, é nesse mesmo século que Francis Bacon iria pôr em pauta a “renovação dos métodos da instrução mais elementar e geral, enquanto exige que se recorra sempre à experiência e à natureza, aos dados dos sentidos e, ao mesmo tempo, a uma rigorosa iniciação ao saber científico” (CAMBI, 1999, p. 274-275). Tanto Bacon quanto outros filósofos estavam em busca do método do saber, preocupados e dispostos a organizar o conhecimento até então acumulado e que estivesse em relação com o mundo observado.

No século XIX, Hegel propôs outro modo de pensar a teoria e a prática pela *práxis*. Na realidade, como observou Williams (2007, p. 395) “trata-se de uma palavra que pretende unir teoria [...] com o sentido mais forte da atividade prática (mas não convencional ou rotineira): a prática pela ação”, ou seja, teoria e prática como indissociáveis. No século XX, a noção de *práxis* parecia ser imprecisa e a ordem capitalista facilitou a dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático, levando governos a garantirem ensino primário e/ou profissionalizante para a classe trabalhadora (operários, domésticos) e ensino secundário para a classe média (comerciantes, funcionários públicos), e posteriormente, ensino superior a quem pudesse estender seus estudos sem ter que vender a força de trabalho imediatamente.

Concordamos com a noção de *práxis*, pois não há como separar teoria da prática e vice-versa. Trazendo a reflexão para o campo da Educação e focando na formação de professores/as, não há possibilidade de haver uma formação em licenciatura totalmente teórica ou totalmente prática; a graduação é, ao mesmo tempo, teoria e prática. Teórica porque parte da reflexão, mas precisa do mundo real, observável, para que o conhecimento produzido seja compartilhado, experienciado praticamente - ainda que isso soe redundante.

O lugar das disciplinas consideradas teóricas, do qual faz parte a História da Educação, vem sendo questionado há muito tempo e é nos momentos de crise que as críticas se exacerbam, como ocorre atualmente. Fica o questionamento sobre que tipo de conhecimento pretendem os que advogam por uma formação docente mais prática. O que faríamos com o conhecimento acumulado, com tantas e tantas pesquisas produzidas ao longo dos últimos 40 anos na área da Educação? Se as disciplinas ditas teóricas fossem retiradas dos currículos das licenciaturas, o que sobraria? Disciplinas como História da Educação não são importantes para compreendermos de onde partimos, onde nos encontramos e onde pretendemos chegar? As disciplinas teóricas não dariam mais embasamento para que o/a profissional da educação refletisse sobre sua prática de ensino em sala de aula?

Com esta obra, pretendemos compartilhar a *práxis* de professoras e professores, do Ensino Superior à Educação Básica, e suas reflexões sobre a História da Educação, bem como a docência e a relação teórico-prática na sala de aula. Para isso, a obra está organizada em blocos de textos, que podem facilitar o aprofundamento em determinadas questões e, ao mesmo tempo, serem lidos de maneira independente.

A Parte I – *Práxis e Formação Docente* – é destinada à reflexão sobre a importância da História da Educação enquanto disciplina no âmbito da Pedagogia e demais licenciaturas, de modo panorâmico e introdutório. No primeiro texto, *Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente*, Cíntia Borges de Almeida, Marcelo da Silva Gomes e Raquel Freire Bonfim, realizam um exaustivo levantamento em currículos de licenciaturas em universidades públicas brasileiras, buscando mostrar representações sobre a História da Educação nos fluxogramas, ementas e bibliografias desses cursos. Deste modo, abordam a inserção da História da Educação e os modos de reconhecimento da disciplina na formação docente realizada em universidades públicas, defendendo-a como um fundamento teórico necessário para tal formação.

Aline de Moraes Limeira, em *Saber útil e prático? Ciências Humanas e História da Educação*, prossegue na discussão sobre a importância da História da Educação, inserindo as reflexões sobre o papel da disciplina na formação docente no contexto de crise das ciências humanas no Brasil, enfatizando sua importância para os cursos de Pedagogia.

Na Parte II – Sujeitos e Experiências Docentes – os textos partem das experiências docentes no Ensino Superior, em diferentes modalidades de formação, a partir da História da Educação. Em *Passado, presente e futuro na formação docente: algumas contribuições da História da Educação para professores reflexivos*, Natália Gil problematiza a sensação de isolamento que muitas vezes sentimos na docência e propõe um diálogo sobre a disciplina a partir da bibliografia sobre o tema e de sua prática enquanto professora e pesquisadora. No texto *Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão* Angélica Borges e Amália Dias colocam em evidência o conceito de periferia para refletir sobre o papel da História da Educação na formação docente desde suas experiências num campus universitário periférico. Finalizando o bloco, em *O Ensino de História da Educação na Amazônia: reflexões sobre a formação docente em serviço do PARFOR/UFPA/Campus Marabá*, Felipe Tavares de Moraes reflete sobre sua trajetória docente como professor de História da Educação no contexto amazônico, lidando com cursistas que, em sua maioria, já eram professores/as.

A Parte III – Docência, Gênero e Raça – pretende refletir sobre os sujeitos outrora invisibilizados pela historiografia. Os textos interrogam sobre a importância da História da Educação na intersecção com gênero e raça. Em *Contribuições da história da educação para problematizações sobre as questões de gênero, raça e classe no magistério da educação básica*, Fabiana Garcia Munhoz associa a discussão sobre docência na História da Educação com História das Mulheres e Estudos de Gênero, refletindo pelas perspectivas de raça, classe e gênero. A autora enfoca sua atuação como professora da Educação Básica na rede pública, historicizando a profissão. No texto *Sem romantizar e sem amnésia: História da Educação como ferramenta para uma educação antirracista*, Surya Aaronovich Pombo de Barros investiga especificamente a questão racial no campo da História da Educação, articulando temas, problemas, sujeitos e pesquisas que incorporaram as populações negras com políticas públicas educacionais realizadas desde 2003, visando a igualdade racial. A ideia do texto é mostrar o papel da historiografia da

educação na formação docente para a educação antirracista. O terceiro texto desse bloco, *Escritos do professor Nascimento Moraes em jornais da década de 1930 como material de aprendizagem na disciplina História da Educação Brasileira: pela visibilidade de intelectuais negros na formação de professores*, de Mariléia dos Santos Cruz, aprofunda a discussão, destacando a importância de incluir na formação docente as trajetórias de homens e mulheres negros/as que obtiveram visibilidade em suas épocas e que vêm sendo pesquisados pela historiografia da educação. A partir dessa premissa, a autora usa o intelectual negro Nascimento Moraes como exemplo de personagem que deve ser usado no sentido de combater a política do esquecimento que apaga pessoas negras da memória coletiva, e que contribuirão para enriquecer a formação de docentes comprometidos/as com a igualdade.

A Parte IV – Docência e Educação da Infância e da Juventude – evidencia diferentes níveis, modalidades e espaços escolares ao longo do processo de institucionalização da educação básica no Brasil, a partir de pesquisas em História da Educação. Em *A formação de professores de surdos no INES: qual o seu lugar na História da Educação brasileira?*, Aline Lima da Silveira Lage e Maurício Rocha Cruz tratam da docência para pessoas surdas do século XIX ao XXI, salientando os processos formativos desses profissionais, contribuindo com reflexões para uma educação que inclua a todos/as. O capítulo *Apontamentos sobre a(s) história(s) da formação de professoras pré-escolares na primeira metade do século XX*, de Vinicius de Moraes Monção, debruça-se sobre a educação de crianças com menos de 7 anos, quando essa era a idade inicial da obrigatoriedade escolar no período englobado pelo autor. A discussão sobre a formação das professoras que atuavam com aquele público, tendo o Rio de Janeiro como lócus da pesquisa, oferece ricas considerações sobre esse período de escolarização, ainda pouco problematizado pela historiografia educacional. Em *O registro das práticas escolares no Grupo Escolar Rural de Butantan (1937-1945)*, Ariadne Lopes Ecar faz ponderações acerca do ensino denominado rural, apresentando as atividades realizadas nesse tipo de instituição. A partir da atuação da Professora Noêmia Cruz com os cadernos escolares dos/as alunos/as, a autora defende que o conhecimento desses artefatos por parte dos/as estudantes de licenciatura oportunizará o reconhecimento da importância do registro como um artefato necessário para a compreensão da cultura escolar. Encerrando o livro, Carlos Alberto Diniz se volta para outro nível de ensino no texto *O Ensino Secundário no interior do Estado de São Paulo: transformações institucionais do primeiro Ginásio Público de Matão (1940-1965)*. O autor

discute sobre a criação do Ginásio em questão, as práticas realizadas e a representação social dessa escola para a comunidade local, complexificando o lugar do ensino secundário na História da Educação Brasileira.

Essa miríade de temas, questões, locais, períodos, sujeitos e abordagens apresentadas oferece um quadro muito atual da História da Educação Brasileira. Embasados em pesquisas solidificadas, com debates teóricos de vulto e um profundo senso de responsabilidade para com a formação de professores e professoras da educação básica, os textos aqui apresentados são destinados a docentes em formação, já na ativa, docentes universitários - que formam os formadores, e pesquisadores/as em História da Educação e demais áreas da Educação.

Desejamos que esse livro seja lido e apreendido por aqueles/as que desejam que o Brasil supere o *fim do mundo*, no sentido cantado por Gilberto Gil e Torquato Neto em 1968, no denunciado por Ailton Krenak em 2019, e neste momento em que se avizinha a tão esperada pós-pandemia.

Referências

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. São Paulo, Alameda, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

Prefácio

André Luiz Paulilo

UNICAMP

As mudanças pelas quais o estudo e a pesquisa da história da educação passaram no último quartel do século passado e a forma como se consolidaram e expandiram nas primeiras décadas deste século tem nas próximas páginas um sólido roteiro. Ariadne Lopes Ecar e Surya Aaronovich Pombo de Barros reuniram neste livro reflexões que atestam a solidez das perspectivas abertas pela História da Educação para o entendimento da contemporaneidade. Ao modo de um painel, as análises tanto alcançam a formação e a experiência docente quanto a diversidade dos agentes implicados com a educação. Trata-se de iniciativa que enfrenta o atual debate em torno da educação de muitos modos.

Em primeiro lugar, conforme evidencia o título, o conjunto discute as relações entre teoria e prática na formação docente. A partir das lentes da História da Educação, põe à vista a hipervalorização da dimensão prática do processo de formação docente na atual legislação educacional de diferentes maneiras. As mais recorrentes entre os capítulos envolvem a compreensão das diferentes formas de se tornar professor no Brasil e a atenção ao trabalho com a memória. Por um lado, então, por todo o livro, encontram-se contrapontos críticos aos insistentes esforços de se reduzir a docência a mera execução das políticas de momento. Por outro, enfrenta-se a idealização da educação do passado, reiterando os esforços da área para desnaturalizar a escola do passado. Dessa perspectiva, o espectro temático das análises alcança desde os currículos enciclopedistas e nucleados por concepções eurocêntricas do século XIX até as atuais discussões em torno da BNCC.

Depois, os textos que as organizadoras reúnem neste livro perguntam sobre a História da Educação enquanto disciplina, acerca dos avanços e impasses da crítica educacional na perspectiva histórica e a respeito das desigualdades educacionais. Sob esse aspecto, a defesa do papel formativo da História da Educação e o reconhecimento da diversificação e adensamento da pesquisa nesta disciplina nos últimos anos convidam-nos a repensar práticas de ensino e de estudo da escolarização pública no país ao longo de todo o livro. De fato, Ariadne Ecar e Surya Barros reuniram textos em que a análise se associa a uma experimentada prática de sala de aula e às preocupações que advém do contato com as classes de estudantes. Como resultado, as reflexões envolvem

a pesquisa da História da Educação com o ensino e a extensão atentando para discussões e enfoques ainda pouco explorados nesta área.

A reflexão proposta sobre as práticas de formação docente também envolveu a atenção aos modos de atuar no ensino da História da Educação. O propósito de fomentar a troca de ideias, “como se pudéssemos estar em uma ‘sala de professores’”, é outra característica do livro. A importância da História da Educação para o *fazer-se* docente, a reflexão sobre a própria prática docente e a compreensão do significado formativo da pesquisa são aspectos da unidade dos compromissos que este livro expressa. Sobre a variedade temática, de perspectivas metodológicas ou de espaços pesquisados e de pesquisa, percebe-se a convergência de propósitos. A abrangência e variedade das abordagens não se desviam do eixo principal proposto pela organização de fazer refletir “acerca do lugar da História da Educação na formação docente em nível superior”. Diante dos interesses em torno da educação como mercadoria, *História da Educação, Formação Docente e a Relação Teoria-Prática* contrapõe o valor da História da Educação para a defesa da educação formativa. Longe de ser obra única ou pioneira nesse sentido é, no entanto, contribuição significativa e atual pelos diálogos que é capaz de estabelecer com esforços congêneres.

Pode-se ainda enumerar as contribuições que o livro reúne para o enfrentamento das discriminações de gênero e raça na educação, para a compreensão das estratégias de inclusão a partir da escola e para o estudo de muitas das inventivas de universalização da educação no país. De fato, tão múltiplo quanto os aspectos que envolvem a educação aos desafios contemporâneos de maior justiça e igualdade social, o livro *História da Educação, Formação Docente e a Relação Teoria-Prática* articula análise e crítica na interpretação sobre como alguns posicionamentos e convicções se afirmaram nas políticas para a educação básica e a formação de profissionais da educação. Dessa perspectiva, o que se poderá ler nas páginas seguintes são contribuições para a compreensão de permanências históricas que ainda são discutidas na escola contemporânea. Assim, conforme explicitam Ariadne Ecar e Surya Barros na apresentação, a obra expressa “um profundo senso de responsabilidade para com a formação de professores e professoras da educação básica”.

No seu conjunto, as reflexões aqui reunidas têm outro aspecto que deve ser destacado: o competente trabalho historiográfico. Por um lado, a diversidade e abrangência dos temas que os textos tratam não só permitem ao leitor compreender aspectos importantes dos debates da História da Educação

como também explorar as nuances e as matizes das frentes de conhecimento que vem se afirmando ultimamente nessa área. Por outro lado, além das análises, chama a atenção o referencial mobilizado. Atual e qualificada o suficiente para contribuir significativamente para quem inicia nessa área de estudo, as referências reunidas pelo conjunto do livro cobrem com rigor o que vem sendo produzido em História da Educação de modo a também subsidiar leitores experimentados.

Sobre a competência historiográfica do conjunto reunido por Ariadne Ecar e Surya Barros ainda vale distinguir dois exercícios críticos. Há um conjunto de capítulos que reúne perguntas, questiona e interroga. Por meio de perguntas próprias de pesquisa ou tomando-as dos referenciais de análise utilizados, uma parte do conjunto de textos que se vai ler aqui instiga por meio da interrogação. Desse ponto de vista, tão interessante quanto o itinerário das respostas é o roteiro das questões amealhadas ao longo deste livro. Mas também há um conjunto de capítulos preocupados com o mapeamento da produção, em lembrar o que já foi acumulado para então explorar os limites entre o que está feito e o que resta fazer. Trata-se de outra forma de fazer refletir, já não pela provocação que o ponto de interrogação traz consigo, mas pela revisão do repertório das respostas às interrogações de outrora.

Opor ao questionamento sobre o lugar da História da Educação no currículo de formação para o magistério um conjunto articulado de reflexões críticas é a resposta que o livro *História da Educação, Formação Docente e a Relação Teoria-Prática* oferece aos que hipervalorizam a dicotomia teoria-prática na preparação docente. Tanto na forma como essa publicação enfrenta o atual debate educacional quanto pelas análises que articula não só coloca em perspectiva histórica a dicotomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático como instiga arriscar outra leitura do que temos conseguido fazer na formação docente como historiadores e historiadoras da educação.

Campinas, outubro de 2021

PARTE I

Práxis e Formação Docente

Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente

Cíntia Borges de Almeida

Marcelo Gomes da Silva

Raquel Freire Bonfim

Introdução

O campo da História da Educação vem se debruçando em um conjunto de eixos temáticos necessário para discutir, cientificamente, de forma interdisciplinar, conhecimentos em torno deste fundamento, bem como das experiências, das práticas educativas, dos sujeitos, das instituições, que permitem pensarmos a educação formal e informal, teorizada e praticada em âmbito internacional, nacional, regional e local.

Como pesquisadores e pesquisadoras do campo da História da Educação, nos enveredamos por problematizações que partem, comumente, a partir de uma perspectiva histórica, por meio de uma análise documental, procedimento de pesquisa bastante familiarizado por todos e todas nós. São levantamentos inventariados e categorizações que se constituem a partir de documentos variados: relatórios, cartas, legislações, jornais, revistas, vídeos, testamentos, compêndios, abaixo-assinados, dentre tantas outras possibilidades de registros documentais. São fontes que permitem compreendermos diferentes processos históricos, capazes de revelar transformações contextuais, apropriadas para pensarmos as rupturas e as permanências das teorias educacionais, das políticas e das instituições educativas, dos movimentos sociais, das disciplinas escolares, dos projetos educacionais, da formação e profissão docente, das trajetórias dos sujeitos que compõem a História da Educação. Contudo, poucas vezes, nós pesquisadores e pesquisadoras deste campo, olhamos para a disciplina e problematizamos o processo que a legitimou como um fundamento pedagógico, como um saber científico e, principalmente, que a fez tão necessária enquanto componente curricular dos diferentes cursos

de licenciatura, principalmente, do curso de Pedagogia. Historicizando, nos vale o exercício de compreendê-la como uma teoria (in)existente nos cursos de formação docente, via escola normal, bem como a partir das universidades, se estendendo aos dias atuais.

Partindo dos aspectos mencionados, o estudo apresentado aborda a inserção da História da Educação na reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura para a formação docente, visando analisar as instituições de ensino superior e seus modos de reconhecimento da disciplina como um fundamento teórico necessário. Esta inquietação partiu da experiência observada na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus/Bahia, instituição que já marcava a existência da disciplina História da Educação nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais e que, a partir do ano de 2020, com a reestruturação curricular, defendeu e aprovou, também, a inclusão dessa disciplina obrigatória para as licenciaturas em Filosofia e Física, além de tê-la como optativa no curso de História.

Para desenvolver o estudo, metodologicamente, iniciamos uma busca pelas *representações* da História da Educação nos fluxogramas, ementas e bibliografias das licenciaturas das universidades públicas do Brasil, sendo necessário enfatizar que o conceito usado a partir da perspectiva de Roger Chartier, permitiu que realizássemos uma leitura destes documentos, com interpretações não cristalizadas, com a ciência de que as mesmas são sempre uma “apropriação, invenção e produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77), de modo que possa ter havido a liberdade de deslocar e subverter o que o texto, de forma geral, a partir dos seus elementos constitutivos tentava impor.

Posteriormente, iniciamos uma coleta de dados de fontes documentais que, em alguns aspectos, a partir de um parâmetro estabelecido, retrata o histórico da disciplina na nossa instituição de origem, a UESC. No levantamento inicial e secundário, a partir da análise documental, observamos a presença da disciplina institucionalizada pelo Brasil, em diferentes intensidades, bem como percebemos, ainda, os silenciamentos quanto à sua oferta em outros currículos investigados.

Diante do reducionismo proposto a partir da nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), apontamos a importância de integrar a teoria e a prática pedagógica, com destaque à necessidade dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da práxis educativa em suas diversas contribuições históricas.

Perspectivas e abordagens da História da Educação

O debate sobre o processo de escolarização e formação de professores e de professoras no Brasil está articulado às discussões sobre métodos pedagógicos, conteúdos curriculares e a escolha dos materiais didáticos a serem utilizados nas instituições de ensino. Historicamente, a preocupação perpassa o conteúdo a ser ensinado, por qual maneira será transmitido e/ou mediado, bem como os sentidos que esse processo de ensino afetará a formação das mentes, dos corpos, das condutas e comportamentos (GONDRA, 2005). É fato que as mudanças de perspectivas educacionais, contextos políticos e históricos interferem e influenciam, direta e indiretamente, a intitulada “pedagogização social” (VEIGA, 2002).

A partir da movimentação dos currículos, perspectivas educacionais e embates políticos em torno da formação docente, atualmente, a presença da disciplina História da Educação se faz obrigatória na grade curricular dos cursos de Pedagogia, na maioria das universidades do país. Ainda que sua existência se apresente como um marco importante para nós pesquisadores e pesquisadoras que trabalhamos este campo de saber, com base no tripé ensino, pesquisa e extensão; em vários desses cursos observados, percebemos ainda constarem bibliografias da disciplina sustentadas pelos “manuais de História da Educação”. De certo modo, este tipo de suporte didático contribui para a reprodução de estereótipos, impossibilitando que o sujeito se reconheça partícipe da história, entendida, neste caso, de forma oficial, linear e cronológica. Carlota Boto também destaca os problemas dos usos indevidos de manuais pedagógicos nas formações docentes (BOTO, 2014). Pedagogicamente, fazendo uma crítica ao saber apenas transmitido, a prática docente funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. A teoria do ensino faz parte do processo social, de modo que, em sua concepção, é fundamental buscar a relação dialética entre o ensinar e o aprender (VYGOTSKY, 1987).

Ao pensar o papel central da criação de programas disciplinares, tendo a clareza dos limites dos manuais para as finalidades ideais da disciplina História da Educação, é possível notar um baixo nível de correspondência entre os objetivos fixados e a realidade pedagógica alcançada (GATTI JÚNIOR, 2017). Segundo o autor, durante muito tempo, a História da Educação voltada à formação de professores foi livresca ou manualística, no sentido de que o que se ensinava e aprendia sobre este saber pertencia, privilegiadamente, aos manuais. Temos como exemplo algumas obras necessárias de se conhecer,

mas que, de certa forma, reproduzem uma perspectiva histórica já superada pelo avanço das pesquisas no campo da História da Educação.

Podemos acompanhar as características da área pelos vários trabalhos que objetivaram realizar um levantamento/balanço sobre as produções em História da Educação no Brasil (FARIA FILHO, VIDAL, 2003; XAVIER, 2001; WARDE, CARVALHO, 2000) entre tantos outros.

Para este estudo apresentado, o texto de Bruno Borges e Décio Gatti Júnior (2010) foi indispensável para nós observarmos o movimento que propomos, a partir dos programas curriculares e ementas atuais, comparando com o movimento similar trazido pelos autores, em pesquisa que retrata o campo, na década anterior. Bruno Borges e Décio Gatti Júnior (2010) realizaram um levantamento minucioso em 124 programas de 55 instituições, entre os anos de 2000 a 2008, o que nos possibilitou ter a dimensão do ensino de História da Educação no Brasil. Por outro lado, temos estudos que apontam que o ensino de História da Educação não acompanhou os avanços das pesquisas. Um indício disso, é a manutenção dos manuais nas bibliografias dos programas das disciplinas.

Quadro 1 - Autores e obras mais citadas nos planos de disciplina (2000 – 2008)

Ordem	Autor	Obra	N. de citações
1	CAMBI, Franco	História da Pedagogia	25
		Total de Indicações deste autor	25
2	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	História da educação no Brasil	25
		Total de Indicações deste autor	25
3	RIBEIRO, Maria Luisa Santos	História da educação brasileira: a organização escolar	22
		Total de Indicações deste autor	22
4	GADOTTI, Moacir	Pensamento Pedagógico Brasileiro	12
		História da Idéias Pedagógicas	9
		Total de Indicações deste autor	21
5	MANACORDA, Mario Alighiero	História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias	20
		Total de Indicações deste autor	20
6	MARROU, Henri Irénée	História da Educação na Antiguidade	19
		Total de Indicações deste autor	19
7	ARANHA, Maria Lúcia	História da Educação	18
		Total de Indicações deste autor	18

5	LOPES, Eliana Marta Teixeira	Perspectivas Históricas da Educação	4
		Origens da Educação Brasileira	7
		História da Educação Brasileira	7
		Total de Indicações deste autor	18
6	XAVIER, Maria Elizabeth S. P.	História da Educação: a escola no Brasil	16
		Total de Indicações deste autor	16
7	GHIRALDELLI JR., Paulo	História da Educação	15
		Total de Indicações deste autor	15
8	PILETTI, Néelson	História da Educação	15
		Total de Indicações deste autor	15
9	SAVIANI, Dermeval	História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual	6
		História e História da Educação	8
		Total de Indicações deste autor	14
10	NISKIER, Arnaldo	Educação Brasileira 500 anos de história: 1500-2000	13
		Total de Indicações deste autor	13
11	AZEVEDO, Fernando de.	A Cultura Brasileira.	12
		Total de Indicações deste autor	12
12	VEIGA, Cyntia Greive	História da Educação	12
		Total de Indicações deste autor	12
13	ROSA, Maria Glória de	A História da Educação através dos textos	11
		Total de Indicações deste autor	11
14	LUZURIAGA, Lorenzo	História da Educação e da Pedagogia	10
		Total de Indicações deste autor	10
15	LARROYO, Francisco	História Geral da Pedagogia.	10
		Total de Indicações deste autor	10

Fonte: Borges; Gatti Júnior (2010).

Apesar de ser um fundamento reconhecido e legitimado como indispensável aos cursos de formação docente desde o final do século XIX “com destacada presença” nas escolas normais (BORGES; GATTI JÚNIOR, 2010, p. 33), a disciplina História da Educação seguiu perpassada por uma abordagem panorâmica, buscando uma visão global dos fatos, por muitas décadas, privilegiada no espaço acadêmico. Alguns estudos no campo da História da

Educação compreendem apenas o projeto de escolarização como uma política estatal de garantia da civilidade, da disciplina e controle dos corpos por uma perspectiva mais econômica.

Apartir da década de 1990, ao propor uma revisão crítica desses importantes clássicos, observou-se que, por esse viés, que tinha no corpus legislativo a principal fonte documental, pouco se investigavam as particularidades dos grupos de sujeitos envolvidos na história, não identificando suas diferenças socioeconômicas como, ainda, suas participações políticas, culturais e educacionais, para além do âmbito escolar legitimado por parte da sociedade.

O corpus legal, por si só, não consiste em uma fonte documental suficiente para que sejam observadas exponents conexões nas escolas públicas do país, ainda que as estatísticas escolares e os documentos em torno do processo de expansão do ensino no Brasil apresentem um considerável demonstrativo do avanço na discussão que envolve a inclusão das classes populares no “sistema de educação”. Contudo, os avanços e os retrocessos educacionais estão diretos e indiretamente relacionados com o estabelecimento e o cumprimento da lei. Uma análise documental, pela perspectiva histórica cultural e/ou social, não se limita à implementação da lei. Necessita dar visibilidade aos processos e contextos envoltos na legislação, bem como aos sujeitos e suas representações, suas demandas que interferem na institucionalização do documento e nas transformações sociais que a lei pode trazer, seja a partir da sua aplicação ou pela sua impraticabilidade. Há lacunas que este tipo de investigação suscita.

Desta feita, nos interessa pensar acerca da própria função da disciplina História da Educação e como ela está evidenciada pelas instituições. As histórias manifestas nos documentos e que são trazidas à cena devem ser compreendidas como fragmentos inalcançáveis em seu passado. Compreendendo a história enquanto processo, procuramos na disciplina os aspectos novos e imprevistos da história, visando perceber suas continuidades e raízes.

Mais uma vez, ao nos posicionarmos no campo e reforçar a nossa visão sobre os chamados “manuais de História da Educação”, o movimento proposto se justifica pelo papel legitimado que tais suportes didáticos tiveram na consolidação de narrativas, em estereótipos e na construção de interpretações, muitas vezes, enviesadas e sem o devido tratamento empírico, sem a possibilidade de se pensar as disputas pelos sentidos da educação (FARIA FILHO, 2019). Alguns exemplos a serem enfatizados dizem respeito ao modo como alguns sujeitos foram silenciados e tiveram seus processos educativos invisibilizados; visão já recuperada por historiadores e historiadoras da

educação que dão luz às histórias e às experiências de mulheres, de indígenas, de trabalhadoras e trabalhadores, negros e negras (RIZZINI; SCHUELER, 2020; BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; SILVA, 2018; COSTA, 2012; BARROS, 2017), entre tantos outros no campo.

Além dos movimentos anteriores citados, fruto de pesquisas densas, é fundamental destacar algumas investigações que incitaram este processo de repensar a disciplina e o próprio campo da História da Educação, bem como seus objetos e fontes documentais. A partir da década de 1990, descortinam-se temáticas, sujeitos, métodos, processos de escolarização; colocaram-se em evidência rostos antes não vistos, trajetórias anteriormente desconsideradas, biografias antes não lidas e/ou escritas; discussões e debates que foram inexistentes, por décadas, ainda que a disciplina tenha alcançado impulso, força e reconhecimento, principalmente, a partir de 1939, com a criação das licenciaturas, entre elas a Pedagogia, em diferentes universidades brasileiras.

Uma busca rápida nos anais dos congressos brasileiros de História da Educação e nas revistas especializadas da área consiste em um recurso válido, a fim de se observar o avanço e a consolidação do campo, sobretudo desde a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação. Foram promovidos debates para repensar os sentidos de pesquisar os processos históricos envoltos à emergência da escola em sobreposição a outras formas de educação; a organização do ensino, a materialização escolar, a construção de uma cultura escolar, os métodos pedagógicos e as intencionalidades em seus usos, as práticas plurais de ensino/aprendizagem entre tantas outras temáticas surgidas e ampliadas pelas pesquisas.

Neste trabalho, não analisaremos se todo esse repertório adquirido, ao longo dos anos, reflete na prática docente, no modo, métodos e conteúdos perpassados aos alunos e às alunas. Nosso intuito é perceber a presença da disciplina História da Educação nos currículos das licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, sendo ofertadas como obrigatória e/ou eletiva/optativa. Acreditamos que a percepção do volume e a densidade da (in)existência do seu conteúdo nos cursos contribuirá para a reflexão sobre os enfrentamentos, diálogos e disputas institucionais travadas, historicamente, pelo campo de conhecimento e de pesquisa, além de validá-la como fundamento necessário para a formação de professores e de professoras e seu reconhecimento como sujeitos partícipes da trajetória e da profissionalização docente. Demonstrar sua inserção institucional é uma forma de enfrentamento contra as propostas de reduções de conteúdo, de flexibilização de sua carga horária obrigatória,

da sobreposição de disciplinas práticas em detrimento das teóricas conforme sugere a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019).

Pelos fluxogramas, ementas e grades curriculares: cartografando a História da Educação

É notório que o avanço de linhas de pesquisas sobre a História da Educação nos programas de pós-graduação em Educação, juntamente com a organização e a pluralidade de grupos de pesquisa na área, contribuiu para uma “oxigenação” deste campo epistemológico. Outra forma de contribuição se deu pelo processo de internacionalização das discussões, que surgiu a reboque dessa estrutura de pesquisa cada vez mais consolidada.

Destacamos todo esse contexto, pois o mesmo está intrinsecamente relacionado à presença da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores/as (licenciaturas) no Brasil. Um primeiro ponto que elucidamos diz respeito ao fato de que apesar de perdurarem os manuais e, provavelmente, eles ocuparem um espaço considerável nas bibliografias dos cursos de licenciaturas, percebemos que a disciplina História da Educação, em muitos aspectos, acompanhou os avanços da área enquanto um campo de pesquisa.

Se fizermos um breve levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, nos periódicos da área, nos programas de pós-graduação, nos próprios congressos de História da Educação, e não apenas nesses – congressos como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de História (ANPUH), pois possuem um grupo de trabalho de História da Educação –; veremos que é inegável a capilaridade que este campo de saber alcançou no meio acadêmico.

Dito isso, podemos nos indagar: é perceptível a elaboração da disciplina/campo de pesquisa História da Educação, mas, qual o seu papel nos cursos de formação de professores/as? Para que serve a História da Educação? Quais as disputas e os enfrentamentos que são postos a partir da presença/inexistência da disciplina nos currículos?

Esses questionamentos são necessários para nos localizarmos no debate da formação docente; ao mesmo tempo, eles nos inserem no próprio campo de investigação denominado História da Educação. Por um lado, temos as “disputas internas”, de interpretações, perspectivas, correntes historiográficas etc.; por outro lado, o debate sobre a formação dos sujeitos e a contribuição que o campo pode ter neste processo.

Neste direcionamento, são inúmeros os enfrentamentos. Trazemos à tona, especificamente, aquele que envolve a discussão entre “práticas e teorias”. Por sabermos a predominância da disciplina na licenciatura em Pedagogia, trazemos o seu exemplo para ilustrar a visão construída de que a disciplina História da Educação, assim como os demais fundamentos da educação, exclusivamente, pertence ao considerado “saber teórico”. Isso reflete, inclusive, na fala dos/as alunos/as que adentram nos cursos. No caso do curso de Pedagogia, as disciplinas vinculadas ao ensino, na percepção dos/das discentes, possuem uma relação mais direta com a prática docente.

Diferente da visão simplista anunciada, a História da Educação contribui para refletirmos, inclusive, sobre as perspectivas que consideram o conhecimento técnico, prático, aplicado, sobrepondo a práxis como um saber mais importante do que as outras formas de conhecimento inseridas na perspectiva de uma formação humanista. No contexto de reelaboração curricular, de reformas do ensino, de redução do tempo do curso e dos programas voltados à formação docente, pensamos ser imprescindível nos debruçarmos na construção de uma consciência histórica que leve a uma reflexão da própria estrutura educacional. Estamos convencidos que o ensino de História da Educação possui a capacidade de aguçar nos alunos e nas alunas atenção e preocupação em torno destes aspectos e destas disputas.

Neste sentido, fizemos um exercício de visualizar a (in)existência da disciplina História da Educação em alguns cursos de licenciaturas da área de Humanas, especificamente: Ciências Sociais, História, Filosofia e Pedagogia. A inquietação partiu da nossa experiência na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus/BA. O curso de Pedagogia possui a disciplina de “História da Pedagogia e das ideias Pedagógicas”, ofertada para o primeiro semestre, bem como a disciplina “História da Educação”, oferecida para o segundo semestre. Além disso, interessou-nos observar esta experiência institucional, pois a disciplina História da Educação, na UESC, não está reduzida ao currículo da Pedagogia. Ela também é obrigatória para os cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Física – os dois últimos cursos incorporaram a disciplina na matriz curricular, em 2020, após um enfrentamento da área Políticas Públicas e Legislação Educacional, do Departamento de Ciências da Educação, frente aos debates em torno das novas diretrizes para formação de professores –, além de ser optativa para o curso de História. A partir dessa expressiva presença da disciplina em nossa universidade, decidimos investigar a experiência da disciplina, na Bahia, a partir das nossas pesquisas realizadas dentro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED. Sem incorrerem na tentação de sermos seduzidos pela

“obsessão das origens” (BLOCH, 2002, p. 56), vale olhar a institucionalização da disciplina nos cursos de formação docente.

História da Educação na formação docente no Instituto Normal da Bahia

Para pensar a História da Educação como disciplina, demos luz à experiência da Bahia para elucidar sua incorporação nos cursos de formação docente. Apesar das escolas normais, no início republicano, já se preocuparem em discutir a história atrelada à disciplina de Pedagogia, será somente na década de 1930 que a nomenclatura “História da Educação” denominará uma cadeira do curso de formação de professores e professoras.

Aconteciam as conferências semanais de Orientação Técnico-pedagógicas, irradiadas pelo estado da Bahia, durante o ano de 1938, na expectativa “do preparo e aperfeiçoamento” dos mestres baianos. A convite do Secretário de Educação e Saúde, Dr. Isaias Alves, veio à Bahia “uma missão de professores mineiros, que trouxeram ao contato do professorado bahiano a experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (BAHIA TRADICIONAL E MODERNA, 1939, p. 37).

As Conferências Pedagógicas já consistiam em uma prática recorrente na proposição dos governos da Bahia, desde o período imperial, nas quais os professores e professoras da província discutiam sobre métodos pedagógicos, suas práticas docentes, a condição de trabalho do professorado, bem como das políticas educacionais implementadas no contexto (CONSELHO INTERINO DE GOVERNO DA BAHIA, 1876). Contudo, os termos “preparo” e “aperfeiçoamento” nos sugerem um movimento diferente do promovido nos anos finais do Império. Como o próprio nome da conferência suscita pensar, em 1938, observamos a promoção do programa educacional do Governo Landulpho Alves, no qual foram apresentados aspectos que vão além da formação inicial docente, mas sim, uma orientação e uma formação continuada, que deveria ser aperfeiçoada, a partir de uma nova estruturação proposta.

Partindo deste pressuposto, a Secretaria de Educação anunciava as últimas transformações sofridas na Escola Normal da Bahia, institucionalizada pela Lei n. 37, em 1836, reestruturada para ambos os sexos pela Lei n. 117, de 24 de agosto de 1895, que criou o denominado Instituto Normal da Bahia (ROCHA, 2017) e providenciou que outras escolas normais fossem abertas pelo estado. Apesar de ter havido várias modificações em sua estrutura, antes da mudança de nomenclatura e durante as primeiras décadas republicanas, nos interessa

destacar o contexto da década de 1930, que traria alterações substanciais em seus cursos e componentes curriculares.

Ao analisarmos a organização do ensino proposta pela Lei n. 117, de 1895, em seu Capítulo III, que regulamenta o Ensino Profissional, via formação pelo Instituto Normal da Bahia, percebemos as cadeiras que os/as docentes ocupariam dentro do curso a partir de concursos. Em seu art.56 são listadas doze cadeiras distintas. Entre elas, interessa-nos a cadeira quatro: “Pedagogia – sua história, educação física, intelectual e moral, metodologia, prática de ensino”. Um mesmo professor ou professora devia tratar destes distintos saberes em uma única disciplina. No contexto da lei, na Bahia, a disciplina não atribui exclusividade aos conteúdos em torno da História da Educação.

Uma especificidade nos chama a atenção no anúncio do Secretário, Dr. Isaías Alves, em 1938, em torno dos cursos oferecidos pelo Instituto Normal da Bahia: o mesmo passava a ter um Curso Secundário, nos moldes federais; um “Curso Normal posterior de dois anos, para formação de professores primários”; um “Curso Normal superior, para formação de professores secundários e início da alta cultura do Estado”, e, por fim, um “Curso de Aperfeiçoamento para o magistério público e particular, com formação de inspetores escolares e diretores de escola” (BAHIA TRADICIONAL E MODERNA, 1939, p. 37).

O anúncio não se limitava à informação sobre a divisão dos cursos oferecidos pelo Instituto Normal da Bahia. Interessa-nos observar a criação de novas cadeiras, novas disciplinas que foram criadas: “Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, *Pedagogia e História da Educação*, Administração Escolar e Estatística Aplicada, Desenho e Artes Industriais” (BAHIA TRADICIONAL E MODERNA, 1939, p. 37, grifos nossos).

A partir de então, a História da Educação ganha centralidade enquanto um fundamento pedagógico. Além da cadeira específica que, a partir de 1938, na Bahia, demonstrava um lugar relevante dos saberes histórico-educacionais para a formação de professores, a notícia jornalística trazia imagens que representavam a transformação histórica para os cursos de formação e preparação docente. As imagens ilustram o novo prédio do Instituto, o Secretário de Educação e Saúde, as autoridades políticas, bem como a comissão da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte com as professoras empossadas que assumiram as novas cadeiras. Além das representações listadas, no anúncio ressaltava-se uma personagem. Na legenda anunciava “o flagrante da posse da nova catedrática de Pedagogia e História da Educação, a Professora Guiomar Florence” (BAHIA TRADICIONAL E MODERNA, 1939, p. 37).

Imagem 1 – Posse da Catedrática de Pedagogia e História da Educação, Guiomar Florence



Fonte: *Jornal Bahia Tradicional e Moderna*, FBN, 1939.

O destaque à posse da professora referida nos aponta evidências do seu prestígio social e do lugar que a disciplina passou a ocupar na formação docente.

Cartografias da História da Educação

O resgate histórico, que trouxe indícios da implementação da disciplina História da Educação nos cursos de formação docente em terras baianas, nos evidencia a relevância deste fundamento educacional e o seu reconhecimento em diferentes contextos históricos, fosse em 1938 e também em 2021.

Impulsionados por este movimento inicial, com recorte na experiência de Ilhéus e no histórico da disciplina na legislação da Bahia, decidimos ampliar as buscas pela (in)existência da disciplina História da Educação nos currículos de diferentes universidades públicas das regiões do Brasil. Para a realização da pesquisa, consultamos os projetos pedagógicos, ementários, grade de horários, matrizes curriculares e fluxogramas dos cursos de Pedagogia, História, Ciências Sociais e Filosofia. Buscamos identificar em cada um dos documentos a presença da disciplina e a tipologia da sua oferta: obrigatória ou optativa/eletiva. Os trabalhos de levantamento, cruzamento das informações e confecção das tabelas se desenvolveram ao longo do mês de setembro do ano de 2020¹.

1 - Os dados levantados na pesquisa resultaram na produção de tabelas regionais, totalizando 55 páginas de documentos. Todas as informações foram sintetizadas em gráficos e descritas de forma explicativa, ao longo do texto.

As consultas se realizaram nos sítios eletrônicos disponibilizados na internet pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas existentes nas cinco regiões brasileiras. Desconsideramos aquelas que não ofertavam nenhum dos quatro cursos mencionados, por exemplo, a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), localizada no Sudeste. Após as subtrações necessárias, construímos o nosso universo de pesquisa a partir de 94 (noventa e quatro) universidades para a produção do balanço desejado.

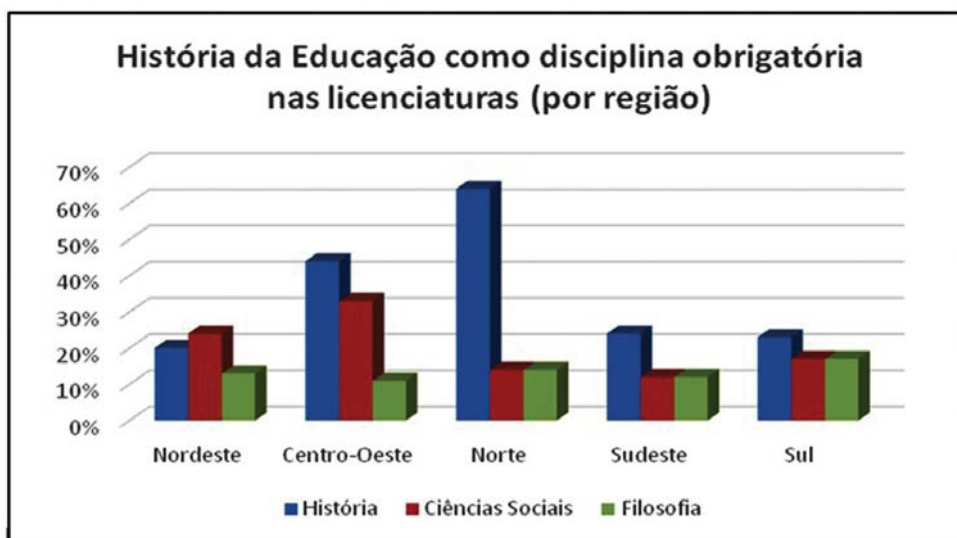
Das instituições incluídas na análise algumas não possuíam, em 2020, no catálogo da graduação, as licenciaturas em Ciências Humanas e Pedagogia, simultaneamente. Outras não disponibilizaram as informações curriculares de modo integral. Para fim de amostragem, será considerada a oferta de História da Educação, de modo geral, com base em valores absolutos. Isto é, examinamos em quantas IES ela aparece como disciplina obrigatória e/ou optativa por curso consoante à região, procedimento que significa, em nosso estudo, eliminar as variáveis citadas para viabilizar a construção de um panorama.

Preliminarmente, o curso de Pedagogia tem a obrigatoriedade da disciplina determinada em toda a rede pública de ensino superior analisada. Poucas vezes, entretanto, consta, ao mesmo tempo, na lista de optativas. De modo frequente, essa oferta simultânea desemboca em estudos regionais (História da Educação na Amazônia e no Amapá; História da Educação Regional; História da Educação no Rio de Janeiro, entre outras), recortes derivados remetentes à perspectiva historiográfica adotada (História social da Educação é um exemplo) ou objeto de abordagem (História da Profissão Docente, História do Processo de Escolarização, assim por diante).

Ao todo, entre as disciplinas obrigatórias, encontramos 23 denominações para o campo, que se repetem em algumas instituições: História da Educação; Fundamentos Filosóficos e sócio-históricos da Educação; História e Filosofia da Educação; História da Educação e do Ensino de Sociologia no Brasil; Educação Brasileira; Fundamentos Históricos da Educação; História Geral da Educação; História da Educação Brasileira; Sociedade, Cultura e História da Educação; Estudos Históricos sobre Educação; História das Instituições Escolares; Pensamento Educacional Brasileiro; História Social da Escola; História Social da Infância; Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; História da Educação: Colônia, Império e República; História da Infância no Brasil; Seminário Integrador: História, Educação e Pedagogia; História da Pedagogia e das Ideias Pedagógicas; História Social da Educação; Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação e História da Educação do Campo.

Seu número restrito aponta para uma dificuldade relativa em disponibilizar componentes curriculares adicionais que promovam uma continuidade dos estudos nessa área de pesquisa, situação que se intensifica nos currículos das licenciaturas em outros cursos das Ciências Humanas. Portanto, as diferenças úteis para análise estão justamente na observação mais detalhada dessas últimas graduações citadas.

Gráfico 1 – História da Educação como disciplina obrigatória



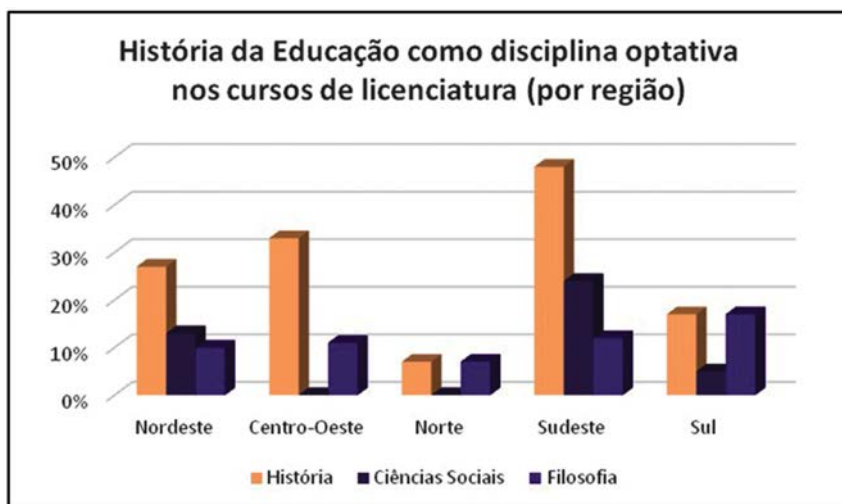
Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

Com a finalidade de configurar esse mapeamento foram inseridas as disciplinas que, embora nomeadas de formas diferentes, possuem ementários similares entre eles ou, em sua maioria, semelhantes ao programa conhecido por nós, isto é, aqueles elaborados para os cursos da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Pelos dados expostos nos gráficos, observamos que as licenciaturas de História, na região Norte, concentram a maior porcentagem de obrigatoriedade da disciplina (64%); no Centro-Oeste, o predomínio está no curso de Ciências Sociais (33%). A licenciatura em Filosofia apresenta percentuais baixos, sem alcançar mais do que 20% em nenhuma das regiões.

A História da Educação é uma disciplina optativa em 27% das instituições nordestinas, em História; em 33% na região Centro-Oeste; em 7% na região Norte; 48% no Sudeste e em 17% nas instituições do Sul, para a mesma graduação. Acompanhe:

Gráfico 2 – História da Educação como disciplina optativa



Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

No Norte e no Centro-Oeste não foram localizadas disciplinas com programas correspondentes no rol da oferta optativa ou eletiva. O Sudeste apresentou os números mais expressivos, nessa modalidade. Os números para o curso de Filosofia, mais uma vez, tiveram seus percentuais menores que 20% em todas as regiões.

Contabilizamos a ausência da História da Educação dos currículos dessas mesmas graduações. Tomando por base o número total de currículos analisados, identificamos em quais deles a disciplina não era componente obrigatório, tampouco optativo. O gráfico que segue demonstra essa situação:

Gráfico 3 – Ausência da História da Educação nas licenciaturas

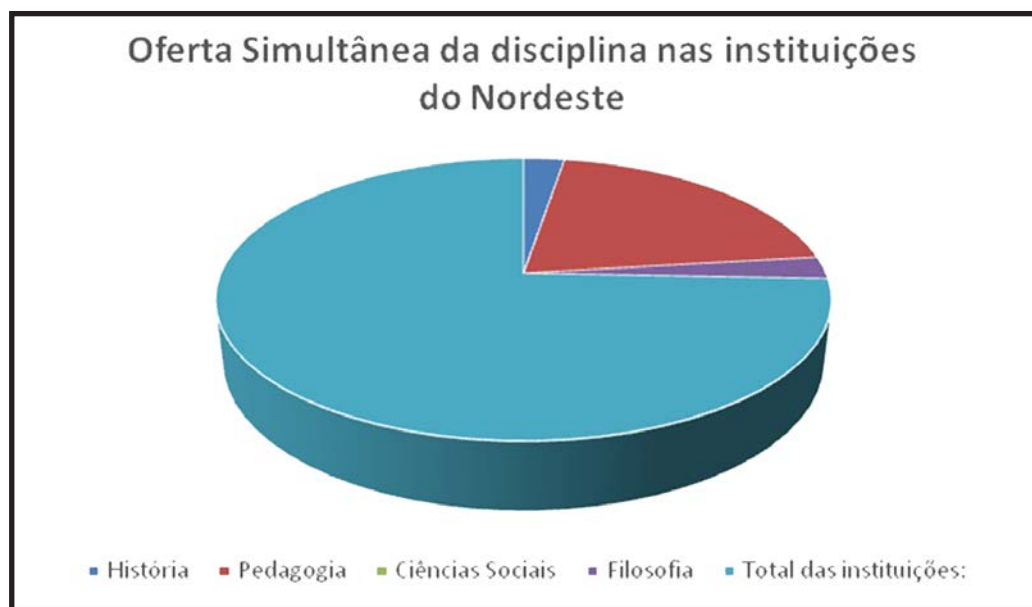


Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

Os dados apresentados acima não se aplicam ao curso de Pedagogia. Como já foi mencionado, a História da Educação está como disciplina obrigatória na amostra das 94 instituições.

Para além da disciplina como componente curricular obrigatório, no Nordeste, entre as 29 instituições examinadas, 08 delas tinham História da Educação tanto na grade obrigatória quanto na grade opcional em relação ao curso de Pedagogia. Buscando observar os cursos de História e Filosofia, eles se encaixam no mesmo padrão somente em 01 universidade, enquanto, em Ciências Sociais, não houve simultaneidade – caso de grande parte dos cursos que ofertavam a disciplina como matéria obrigatória ou (por exclusão) como matéria optativa.

Gráfico 4 – Oferta simultânea da História da Educação no Nordeste



Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

Apesar das dificuldades em se instaurar quantidade maior dos componentes de fundamentos históricos da educação, de forma geral, os dados indicam que mesmo nas licenciaturas da área de Ciências Humanas, com oferecimento proporcionalmente menor comparado à Pedagogia, a tendência é a presença da História da Educação nos currículos.

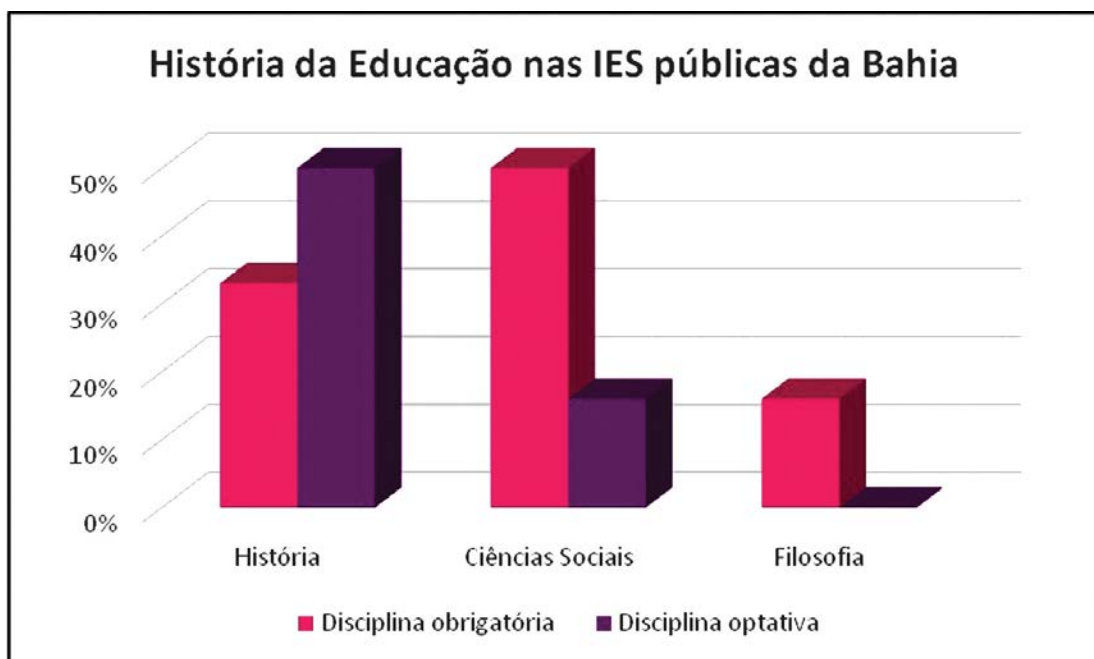
Gráfico 5 – História da Educação como disciplina nas licenciaturas



Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

Após o panorama nacional, retornamos ao estado baiano. Os dados concernentes à Bahia foram, após as análises mais globalizantes, isolados com a função de captar o cenário da nossa atuação. Nos cálculos, desconsideramos a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) devido à sua tripartição de pertencimento entre a Bahia, Pernambuco e Piauí. A decisão se fundamentou na meta de tornar o conjunto das informações o mais sólido possível. As buscas no estado foram feitas nos documentos disponíveis *online*, nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os resultados obtidos apontam para a presença da disciplina em 33%, dos cursos de História, 50% dos cursos de Ciências Sociais e 16% dos cursos de Filosofia com carga horária obrigatória da disciplina.

Gráfico 6 – História da Educação na Bahia



Fonte: Informações coletadas nos sites das universidades

Devido a perspectiva histórica ser inerente à disciplina História da Educação, é interessante perceber que a licenciatura em Ciências Sociais demanda mais oferta da disciplina do que em História. Como já destacado, a inserção do grupo de trabalho História da Educação nos congressos da ANPUH existe, ainda que seja algo relativamente recente. Se tomarmos a presença da disciplina no currículo como um diálogo entre os campos, podemos afirmar que, neste aspecto, o curso de Ciências Sociais possui uma abertura e aceitação maior.

Também é de conhecimento, como demonstra a pesquisa de Borges e Gatti Júnior (2010), que as pesquisas em História da Educação são realizadas, predominantemente, nos programas de pós-graduação em Educação.

Entre disputas, aproximações e distanciamentos, diálogos e silenciamentos, os dados apontam que, com exceção da licenciatura em Filosofia, todos os cursos registraram oferta optativa. Especificamente, em Pedagogia, a formação apresentou simultaneidade de oferta apenas para a Universidade Federal da Bahia. Nas demais, a disciplina apresenta-se apenas como obrigatória.

É necessário dizer que o estudo redigido pode apresentar eventuais lacunas em virtude da indisponibilidade de informações nos sites de algumas IES consultadas, somada à impossibilidade de pesquisa presencial ou de

outras formas de contato com as fontes. Ressaltamos, todavia, a característica de amostragem desse levantamento, de modo a atender o nosso principal objetivo em traçar uma cartografia geral da disciplina, com base em dados observáveis, bem como restritos às condições da análise.

Considerações finais

Pensar a estrutura e a defesa de componentes curriculares consiste em compreender, profundamente, a complexidade da educação de um modo geral articulada à concepção de conhecimento e ensino reconhecido no *corpus* legislativo como direito subjetivo e social, visando um projeto nacional de educação, que rompa e supere com os modelos fragmentados e desarticulados das políticas públicas educacionais, implementados em diferentes instâncias federativas.

Ao se defender uma estrutura curricular imbricada ao padrão de qualidade de ensino, à democratização de acesso, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é inadmissível associar tais preceitos a quaisquer formas fraturadas de currículos que não sejam planejados imersos e inseridos em um projeto pedagógico. Assim, são organizadas as disciplinas. Devem ter articulações entre seus conteúdos e os modos estruturantes que incluem a formação teórica, a formação teórico-prática e a formação prática existente nos componentes curriculares dos cursos de todas as licenciaturas e cursos superiores de formação articulada.

Compreender essa articulação entre o fundamento teórico e a práxis adquirida a partir da relação entre a teoria experienciada, de forma atenta e responsável, é indispensável nos debates e enfrentamentos em torno dos currículos dos cursos voltados para a formação de professores, como bem definem e respaldam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2015; 2019).

O Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criando os primeiros cursos de formação de professores e instituindo o chamado “padrão federal”, ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos das respectivas licenciaturas oferecidas por outras instituições de ensino superior do Brasil, tanto públicas quanto privadas. Desde então, a disciplina História da Educação foi sendo incorporada aos currículos, tornando-se um fundamento teórico-histórico indispensável aos cursos. É fato que, desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores no

Brasil, o currículo das licenciaturas tem passado por significativas alterações, acompanhando as mudanças históricas, culturais, educacionais e políticas sofridas por nossa sociedade. Verifica-se a existência de pareceres, decretos, leis educacionais, de modo que diferentes instituições formadoras tomaram conteúdo e forma sob as inúmeras diretrizes governamentais.

Nas últimas décadas, a formação do professor e da professora, a partir das diferentes licenciaturas, tem sido pauta no discurso oficial do governo, assim como nos discursos dos educadores. Partindo deste pressuposto, como crítica à Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; reforçamos a importância de integrar a teoria e a prática pedagógica, destacando a necessidade das teorias educacionais e dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da práxis educativa em suas múltiplas contribuições históricas. Nesta direção, a cartografia da disciplina História da Educação demonstra o comprometimento que os cursos de licenciaturas das universidades públicas brasileiras têm assumido diante da formação docente. Para nós, pesquisadores e pesquisadoras do campo da História da Educação, em nossa atualidade, estamos diante de um movimento político que precisa ser enfrentado, em nome e em defesa da disputa pelos diferentes sentidos que a educação e a história precisam representar.

Referências

BAHIA. **Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo**, BA, 1876, p. 2.

BAHIA TRADICIONAL E MODERNA. **Educação na Bahia**, abril de 1939, ed.001. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/165174/18>>. Acesso em: 10 abr.2021.

BARROS, S. A. P. **Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte** (Século XIX). 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BORGES, B. G. ; GATTI JR, D. O Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil Atual. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 40, p. 24-48, 2010.

BOTO, C. A liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação (online)**, Porto Alegre, v. 18, n.44, pp.99-127, set./dez. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 10 abr. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cnecp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSTA, A. L. J. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FARIA FILHO, L. M. Pensar la educación, pensar el Brasil-1822/2022: una estrategia de disputa por los sentidos de la educación. **Revista Mexicana de Historia de La Educación**, Querétaro, v. 7, n. 14, pp. 247-253, jul./dez. 2019.

GATTI JR, D. O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, pp. 064-088, 2017.

GONDRA, J. G. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. *In*: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. **Anais** [...]. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23?start=1020>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

RELATÓRIO DA DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. Anexo nº 12: Programma/1ª Conferencia Pedagógica. *In*: **Relatório do Presidente da Província a Assembleia Legislativa Provincial da Bahia**, Bahia, 01 de maio de 1876. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/130605/8633>. Acesso em: 31 de julho de 2021.

RIZZINI, I.; SCHUELER, A. F. M. “O feminismo transborda”: Docência, produção escrita e atuação política de Áurea Corrêa na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, pp. 42-65, jan./mar. 2020.

ROCHA, L. M. F. A Escola Normal na Província da Bahia. *In*: FREITAS, A. M. G. B.; ARAÚJO, J. C. S.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil do Império à República**, 2.ed. Campinas: Alínea, 2017, p.49-64.

SILVA, M. G. **“Operários do pensamento”: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937)**. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2018.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, Rio de Janeiro, n. 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de jul. de 2021.

VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n.45, p. 37-70, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARDE, M.; CARVALHO, M. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p.9-33, 1. Sem. 2000.

XAVIER, L. N. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). *In*: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil**. Campinas: SBHE & Autores Associados, 2001.

Saber útil e prático? Ciências Humanas e História da Educação

Aline de Moraes Limeira

Introdução

Minha atuação no ensino superior teve início como professora substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2013, passando a professora efetiva em 2015 após realização de concurso, onde permaneci até 2020. Naquele ano, tomei posse em novo concurso para a Universidade Federal da Paraíba. No total são quase 9 anos formando professores e professoras no ensino superior, atuando na área de História da Educação. Considerando essas observações, indico que este estudo trata-se também de uma autorreflexão, cuja intenção é inquirir meu próprio lugar nesse cenário de incertezas e descrédito das Ciências Humanas, dos fundamentos da Educação enquanto saberes de base teórica, e defender o entusiasmo que ainda me causa conversar com os alunos e alunas acerca dos temas propostos pelas disciplinas ministradas. Desta feita, pretendo dialogar acerca de problemáticas atuais relacionadas ao campo científico das Humanidades no Brasil, onde se insere a área de História da Educação, bem como refletir sobre esse saber como experiência formadora para docentes.

A base reflexiva do conjunto de disciplinas com as quais trabalhei nesses anos considera justamente seu público-alvo. A principal motivação é fazer compreender a sociedade como construção humana, histórica e temporal, e a partir daí pensar o presente com um olhar reflexivo, mantendo-se em dúvida permanentemente e desnaturalizando o que nos cerca e nos constitui, como a própria escola. É necessário perceber que ela nem sempre existiu e nem sempre existiu do modo como funciona hoje e que pertencer às gerações que chegaram ao mundo onde já existia escola dificulta deslocar-se da naturalização dela, dos seus dispositivos e engrenagens. Como eu sempre anuncio, a História da Educação pode justamente nos ajudar a construir, desenvolver e ampliar certa habilidade do estranhamento.

Portanto, entre as indispensáveis e necessárias reflexões aos profissionais da Educação, está aquela que busca pela historicidade da escola, seus limites, configurações e suas desconstruções, afinal, somos todos resultados dessa instituição que nos marca por longos anos, obrigatoriamente (no Brasil, desde

o início do século XIX).¹ Está também a interrogação de conceitos, como educação, que não é sinônimo de escola. Aliás, “escola” ou “escolas”? Afinal, uma característica dos estudos na História da Educação nos aponta para a diversidade, a complexidade, a heterogeneidade de práticas, sujeitos, experiências, formas... De maneira equivalente: infância. Como se fosse possível caber no termo tantas infâncias, as trabalhadoras, ricas, escravizadas, indígenas, pobres, ciganas, órfãs, imigrantes, refugiadas, encarceradas, em situação de rua... O que a escola tem a ver com essas histórias dos outros e do atual presente?

A História da Educação pretende incluir na representatividade, no protagonismo social a sua multiplicidade de gente, ajudando-nos a estranhar marcadores sociais, como gênero, raça, etnia, classe social, e os desiguais modos de educar que resultam/resultaram deles, e que também os forjam, reforçam e legitimam.

Nessa narrativa plural e democrática não cabe apenas o debate sobre a presença do Estado e seu papel na organização dos sistemas de ensino, mas as diferentes forças, as resistências, as lutas, a sociedade civil, os abaixo-assinados produzidos por comunidades, pais, professores e professoras demandando escolas, ensino, formação desde o século XIX². Também não são suficientes essas narrativas com uma tradicional perspectiva eurocêntrica, e sim aquelas em que caibam incluir a África, na qual se considere as evidências científicas acerca das sociedades civilizadas e modernas que existiram no Egito e não somente na Grécia, com sua Paidéia³. Cabe ainda a essa narrativa da História da Educação, socialmente comprometida com a formação de professores e professoras críticos e reflexivos, relativizar uma suposta linearidade histórica e evolutiva que sempre nos leva ao progresso...

História da Educação como saber formador

O clássico manual do italiano Franco Cambi, *História da Pedagogia*, é uma obra que, no conjunto das demais produções de mesma estrutura, se destaca pelas questões, narrativas e debates (CAMBI, 1999). Da obra, também é altamente relevante o prefácio assinado por Antônio Nóvoa que, nele, nos provoca:

1- Sobre obrigatoriedade escolar consultar, entre outros, ALMEIDA (2012).

2- Sobre abaixo assinado conferir GONDRA e LEMOS (2008).

3- Sugestões: MANACORDA (1988); CARDOSO (1982); MOKHTAR (2010).

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo acadêmico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais [...]. A História da Educação só existe a partir desta dupla possibilidade, que implica novos entendimentos do trabalho histórico e da ação educativa (NÓVOA, 1999, p.14-15).

O campo da Educação constitui-se de elementos, problemáticas e práticas históricas, resultados das ações dos homens e mulheres no tempo. Nossa geração nasceu em uma realidade na qual a escola já estava presente, mas nem sempre foi desse modo e, exatamente por isso, por ser histórica e construída, a escola pode vir a ser de outro modo. Neste sentido, entende-se que os desafios do tempo presente exigem também uma reflexão histórica por parte dos educadores e educadoras, acerca dessa complexa engrenagem escolar. Por isso, tão atual e relevante é ainda a associação feita por Nóvoa acerca do trabalho histórico e ação educativa há mais de 20 anos.

As ações do campo da História da Educação são plurais no sentido de que contribuem tanto para a consolidação do próprio campo da Educação, quanto na formação dos seus profissionais. Ela se coloca muitas vezes no lugar das iniciativas governamentais, com ações de grupos de pesquisa constituindo, organizando e promovendo a preservação de acervos, arquivos e espaços de memórias educativas e escolares, experiências que dimensionam a importância do patrimônio escolar, da memória, da história⁴. Como sinaliza Luchese, as pesquisas podem se conectar cada vez mais com as Políticas Públicas, também para subsidiar decisões, produzir memória a partir das contribuições científicas, demonstrando, assim, a sua capacidade e pertinência (LUCHESE, 2017, p. 125).

Para Justino (2017), diante do cenário de mudanças aceleradas a intervenção na Educação precisaria se sustentar mais no conhecimento produzido pelo campo, o que demandaria maior crédito à multiplicidade dos

⁴- Conferir, entre outros: Museu de Ciências do Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário/RS (1960); Museu da Escola/MG (1994); Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço/RS (1994); Centro de Referência da Educação Pública/RJ (2002); Centro de pesquisa, memória e história da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense/RJ (2004); Ateliê de História da Educação/UERJ (2007); Memorial do Deutscher Hilsverein ao Colégio Farroupilha/RS (2002); Memorial da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro/RS (2012); Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo/RJ (2013).

contributos das Ciências Sociais e Humanas⁵. Na sua perspectiva, “pensar historicamente os problemas sociais e humanos que se projetam sobre o campo da educação, não pode prescindir de pensá-los cientificamente na interação com os outros campos” (JUSTINO, 2017, p. 137).

Em consonância, afirma Chizzotti (2016, p. 1556) que as humanidades são constantemente desafiadas a propor caminhos viáveis às interrogações humanas e, “nas crises e mudanças, em tempos venturosos ou conturbados, obrigadas a mobilizar toda força inventiva da inteligência e toda energia criadora da ação para reinventar, continuamente, a história”, trazer esperanças fundamentadas, caminhos e descobertas validadas cientificamente. E a Educação, “pela sua natureza, afeta pesquisadores e profissionais de diferentes afiliações científicas, interessados em dar um contributo à educação”, com a finalidade de “elevar os padrões de vida e de saber de toda a sociedade, e legar um patrimônio de conhecimentos, práticas e descobertas às novas gerações” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1556).

Portanto, estando diante de um cenário viciado no utilitarismo, na praticidade, eficiência, imediatismo e resultados deve-se questionar de que forma a História da Educação se justifica como estudo de relevância, quais os seus espaços de intervenção, ou: “Que pretendem de nós? O que temos para oferecer? Qual a nossa função social? Como podemos dignificar a nossa investigação?” (LUCHESE, 2017, p. 117).

Ao lado de outros pesquisadores partilhamos a ideia de que há sempre uma necessidade de reinventar a História da Educação, solidificar e justificar sua presença nos currículos universitários, apontando algumas propostas de futuro e galgando maior visibilidade social, para além do espaço acadêmico (POZO ANDRÉS, 2012, p. 42). No que se refere aos profissionais da Educação, sabe-se que a disciplina de História da Educação está tradicionalmente e historicamente ligada aos cursos de formação de professores e professoras.

Ao longo dos séculos os desafios foram muitos e distintos. Hoje e permanentemente, é mister inquietar-se sobre o impacto e o papel das pesquisas nos espaços formativos de docentes e nas definições dos rumos das políticas e práticas educativas: “Como o acúmulo de conhecimento por nós construído permite ‘fazer pensar’ as reformas educacionais de nossos países?”, ou “Que conhecimentos produzimos e por quem são acessados? Eles ajudam a fomentar melhor qualidade de vida na sociedade por meio da Educação?”. Para os protagonistas da História da Educação, pesquisadores, docentes, escritores,

⁵ - Acerca da historicidade da área da História da Educação consultar, entre outros, BASTOS (2016).

é inegável a vitalidade da área, as interlocuções nacionais e internacionais por meio dos congressos e eventos, a qualidade das pesquisas, livros, teses, dissertações, periódicos, a renovação de objetos, metodologias, categorias de análise (LUCHESE, 2017, p. 123). Mas ela não existe e não deve existir de modo endógeno diante da circulação de conhecimentos científicos.

Um teste sempre muito curioso para apreender a profundidade de tal problemática é o diálogo que porventura estabelecemos, mesmo informalmente, com nossos pares de outras áreas no campo da Educação. Ressentimo-nos que, muitas vezes, os colegas não leem nossos estudos ao tratar de temas atuais (mas carregados de historicidade), como currículo, educação especial, educação de jovens e adultos etc. Mas, o contrário pode ser verdadeiro? Quando produzimos estudos a respeito das escolas para adultos, dos institutos de educação para pessoas com deficiências, das leis no século XIX, nos reportamos às pesquisas atuais na tentativa de estabelecer e reforçar interlocuções com o tempo presente, com as políticas públicas atuais, sugerindo leituras complementares e recentes desses colegas a respeito do tema? E isso não tem pretensão alguma de incorrer em anacronismo, e sim promover diálogo e reflexão permanente com a emergência dos problemas educativos de ontem, hoje e amanhã.

Diferentes países têm apontado que o espaço concedido à História da Educação nos seus currículos universitários voltados para a formação de professores tem “diminuído consideravelmente, seja com relação à carga horária, seja quanto ao número de disciplinas ministradas”, justamente porque outros campos, “considerados mais úteis, atuais, práticos e diretamente ligados às necessidades técnicas do fazer docente, têm ocupado considerável espaço curricular”. Claro que não se trata de um problema exclusivo da História da Educação, mas, como aponta Luchese, das demais disciplinas denominadas fundamentos da educação, como Sociologia, Filosofia, Antropologia (LUCHESE, 2017, p. 115).

Parece mesmo que tem se consolidado como uma urgente tarefa para todos nós, defender que as repercussões, funções e impactos da História da Educação não se caracterizam por sua aplicabilidade ou utilidade prática e imediata, mas que todos os seus investimentos constituem ferramentas para maior compreensão das dimensões históricas, políticas e teóricas do fenômeno educativo. Sobre isso, muitos estudiosos já se debruçaram, refletindo acerca das questões relacionadas às experiências de ensino e, para todos e todas é unânime considerar que seus conhecimentos potencializam uma prática

crítica e reflexiva, um “saudável ceticismo”, como escreve Gatti Júnior (2008, p. 226)⁶. Com ela, é possível fazer compreender os objetos, sujeitos e práticas educativas em seus processos históricos de constituição, emergência, mudanças e permanências no tempo. Também auxiliar no entendimento da “lógica das identidades múltiplas, permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertencas, filiações”, a “pensar os indivíduos como produtores de História”, situando “a nossa própria existência na narrativa histórica” (LUCHESE, 2017, p.125).

Por isso, “mais do que querer indicar ou justificar de forma utilitária o ensino de História da Educação na formação de professores”, devemos “partilhar os achados e acúmulos do conhecimento que temos sobre o passado-presente dos processos educativos para aqueles que, em fase de formação, podem beneficiar-se com tal intervenção pedagógica” (LUCHESE, 2017, p. 125)⁷. Como já observou Antônio Nóvoa, cabe ao futuro educador estudar a História da Educação para entender o passado, construir um patrimônio cultural a respeito de sua profissão e sua área de atuação (NÓVOA, 1999). Neste caso, espera-se que o educador em formação seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (SILVA, 2013).

O contexto atual, além de pandêmico, com recordes diários de mortes no Brasil, também apresenta um trágico cenário de tensão no que se refere às políticas públicas de formação de professores e professoras⁸. A regulação da formação docente estava fundamentada na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (BRASIL, 2015) e para a formação continuada (DCNs), que resultou da meta 15, do Plano Nacional

6- Conferir, entre outros, ESCOLANO BENITO, 1994; NÓVOA, 1996; NUNES, 1996, 2003; BASTOS, 2008, 2011; CARVALHO & GATTI JÚNIOR, 2011; GATTI JÚNIOR, 2008.

7- Sobre a função do professor, aponta-se que a mesma precisa ser “constantemente reavaliada e redesenhada”, diante de tantos desafios da sala de aula (e para além dela), como as novas tecnologias e as exigências de qualificação, de atualização constante de conteúdos e de procedimentos metodológicos, burocráticos, falta de condições de trabalho, baixos salários (FARIA FILHO; CARVALHO, 2017, p.101).

8- As estatísticas apontadas pelo Consórcio dos Veículos de Imprensa indicam que, hoje, há um total de 553.272 pessoas mortas por Covid no Brasil. Conferir notícia disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/07/28/brasil-tem-1366-mortes-por-covid-19-em-24-horas-e-total-de-obitos-passa-de-553-mil.ghtml>. Acesso em: 30, jul, 2021

de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014) e de longos anos de debates entre governo, instituições, educadores e entidades não governamentais⁹.

O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) entenderam que deveriam ser reelaborados os referenciais que constituíam a formação de professores e professoras em razão da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Resolução C/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). A necessidade de estabelecer uma Base Curricular para a formação dos professores da educação básica surgiu com a Lei nº 13.415 de 2017, que impôs que os currículos da formação docente tivessem como referência a BNCC, estabelecendo o prazo de dois anos para a adequação. Assim, o Conselho Nacional de Educação realizou reuniões no final daquele ano com setores da Educação, para discutir a reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Em 2018, o MEC apresentou uma proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) (BRASIL, 2018). Após algumas reformulações (3 versões elaboradas entre 2018 e 2019), foi homologada a **Resolução /CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação) e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Em seguida, a **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Mais recentemente, foi instituída também a **Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021**, que instituiu o Programa Nacional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, como base para o lançamento do **Edital 35, de 21 de junho de 2021** (BRASIL, 2021).

Muitas instituições e entidades nacionais da Educação se posicionaram a respeito de tais medidas, visto que as mesmas desconsideravam completamente as críticas e proposições encaminhadas. Como se aponta, o combate é contra o alinhamento da formação de professores à BNCC, entendendo-se que isto representa um retrocesso na concepção de formação, com rebaixamento na

⁹ - Para saber mais, conferir, entre outros: BREZINSK (2001); DOURADO (2015); GONÇALVES (2017) e SANTOS, GONÇALVES e COSTA (2018).

formação teórica dos profissionais da educação, com base em uma concepção de caráter técnico-instrumental, reduzindo o professor a um “prático”, que circunscreve sua formação contínua “alinhada” exclusivamente à BNCC (TAFFAREL, 2019).

Na antiga Resolução de 2015 defendia-se uma “articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, Art. 3º §5º, V), enquanto a atual Resolução de 2020 reconhece que a “formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento do estágio obrigatório” (BRASIL, 2020, Art. 7º, II). Neste caso, parece haver diferenças significativas no que tange à estruturação da proposta de formação dos docentes no Brasil, em relação à teoria e prática.

Em nota oficial de outubro de 2019, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) já anunciava ser favorável ao arquivamento, antes mesmo de sua aprovação (ANPED, 2019). No documento, defendia-se que a aprovação da BNCC (2017) não tornava obrigatórias mudanças nas DCNs de formação de professores, pois elas já expressavam a necessidade de a formação de professores articularem-se às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ou ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Afirma-se que a proposta estava alinhada à “lógica privatista e mercadológica”, que impunha às licenciaturas uma “formatação” nos modelos e experiências.

Ao sistematizar razões para justificar seu repúdio ao projeto das novas DCNs e BNC-Formação, a ANPED elencou uma que, no que se refere ao interesse do estudo aqui apresentado, tem muita relevância. Trata-se da denúncia de que a referida proposta desvaloriza a dimensão teórica na formação docente, uma pauta defendida historicamente por profissionais e pesquisadores da Educação. Segundo a nota, as novas políticas do MEC possuem uma orientação técnico-instrumental, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências, com feição prescritiva, padronizada, havendo grande ênfase na prática que se evidencia também quando a proposta associa “a precariedade da formação inicial do professor no Brasil” a currículos que “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional” e que “não observam relação efetiva entre teoria e prática”.

Assim, supervalorizando a dicotomia entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica, reduzem os professores a meros executores

da BNCC. E segue afirmando que “toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria” (ANPED, 2019, p.1). Nesses termos, a política do MEC desconsidera a natureza teórico-prática do trabalho do professor, organizando a distribuição de 25% da carga horária do curso para prática pedagógica, e 50% à aprendizagem de conteúdos específicos e do domínio pedagógico desses conteúdos.

De forma muito pertinente, a nota da ANPED defende uma formação para os docentes “pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas”, mas também “avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças” (2019, p.1). Em razão disso, critica a redação do documento que expressa “união entre teoria e prática” sem considerar que são atividades de natureza diferentes que, na docência, acontecem numa relação dialética: “as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática” (2019, p.1). Ao mesmo tempo critica o equívoco em anunciar que há um isolamento entre prática e teoria nos cursos e que isso pode ser sanado com a aproximação entre a instituição formadora e a escola¹⁰.

Em outra nota coletiva, de novembro de 2020, assinada por entidades representativas do campo da Educação é denunciado o caráter autoritário da elaboração e aprovação de tais medidas, em razão da falta de diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (ANPED, 2020). Destacam também que a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização. Segundo o documento, a política de formação de professores passa a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, fundamentando nas competências o conhecimento sobre a prática, desvaloriza uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente,

10- Chama-se atenção, ainda, para o fato de que as 800 horas de prática pedagógica indicadas no documento tendem a descaracterizar completamente os estágios curriculares supervisionados, que aparecem, ao lado de atividades como monitoria, iniciação à docência, residência pedagógica e prática clínica, como uma das possibilidades de “situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem”.

a autonomia e o exercício do profissional¹¹. As diretrizes, portanto, impõem uma abordagem de viés tecnicista e não dialogam com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial, aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente¹².

Acerca das políticas mais recentes, o Ministério da Educação editou a Portaria MEC/SEB nº 412 (de 17/06/2021), dando escopo ao Edital 35 (de 21/06/2021), intitulado “Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Continuada de Professores e Diretores Escolares”, cuja proposta é conceder bolsas e incentivos às instituições que responderem aos requisitos do Programa para as licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências e a licenciatura “interdisciplinar”). Sobre isso, especialistas da Educação também já se manifestaram coletivamente, denunciando que o projeto tem como premissa máxima o alinhamento à BNCC e à BNC-Formação, desrespeitando e afrontando a autonomia universitária, na contramão das prerrogativas da CF/1988 (BRASIL, 1988) e LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Em nota pública, o ForumDir observa que esse modelo imposto de padronizações gerencialistas configura-se em desrespeito à autonomia das escolas e de seus professores (FORUMDIR, 2021).

O que se vê no embasamento do Edital 35 é um conceito reducionista de inovação, no qual se pretende reproduzir uma lógica de racionalidade prática e técnica, imprimir uma prescrição do uso pedagógico do empreendedorismo e justificar uma perspectiva meritocrática do processo de ensino e aprendizagem. Presente também neste edital está uma velha tentativa de valorizar mais a “vivência prática na escola básica” (BRASIL, 2021, Art. 2.2.7, p. 2) em detrimento da imprescindível relação teoria-prática na formação docente, que pressupõem como um princípio fundamental a prática de pesquisa e toda aprendizagem teórica.

11 - Conforme indicam os pesquisadores, a focalização nas competências socioemocionais, contidas no Texto Referência da Resolução CNE/CP n. 2/2019, foram duramente criticadas pelo meio acadêmico e entidades que representam a área educacional. Não obstante, na análise do texto final, aprovado três meses após a publicação da versão inicial, é possível apontar que as competências socioemocionais, foram suprimidas e as competências gerais e habilidades tornaram-se o grande foco (MOLINA e FREITAS, 2020).

12- Segundo a nota, as diretrizes relacionam a formação continuada *stricto sensu* a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas a compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

Diante de tal conjuntura, percebemos que os estudos da História da Educação muito teriam a contribuir com a construção de uma política de formação de professores mais democrática, como salientado anteriormente.

De modo geral, podemos entender que há uma determinada concepção para formação de professores e professoras no Brasil que fundamenta as suas políticas públicas e regulamentações. Nela, os cursos devem estar mais voltados para a prática de ensino, com a exigência de vivências em escolas de Educação Básica desde o início da graduação, e com aprendizagem dos conteúdos específicos que os futuros professores irão ensinar, assim como ao domínio pedagógico desses saberes (ou seja, como eles devem ser ensinados).

Nesta perspectiva, parece que um manual de instalação das melhoras técnicas de ensino para os professores poderia garantir eficácia e eficiência na aprendizagem dos alunos e alunas. Acerca disso, a História da Educação pode colaborar com excelentes reflexões.

Houve diferentes formas de se tornar professor no Brasil. No Oitocentos, por exemplo, essa experiência estava atrelada à formação na própria escola, de onde o aluno ou aluna tinha acabado de sair, concluindo o ensino primário (entre 07 e 14 anos de idade). Ou seja, com base na formação exclusivamente pela prática, o concluinte do ensino primário e aspirante a professor ou professora, permaneceria na escola (não necessariamente a mesma, mas pública) para completar sua formação. Ela ou ele, chamado de Adjunta ou Adjunto, já havia aprendido e dominado os saberes que iria ensinar (leitura, escrita, 4 operações matemáticas, doutrina cristã), faltava-lhe, portanto, ter o domínio pedagógico, aprender o método de ensinar que seria transmitido pelo professor ou professora regentes da escola pública. E isso acontecia em concomitância ao ensino dos alunos regulares do curso primário, sendo a escola pública uma oficina para aprendizagem do ofício, um laboratório e o aprendiz de professor, o adjunto, uma espécie de estagiário¹³.

Não obstante estar em prática tal estrutura havia já no século XIX, muitos debates a respeito da insuficiência desse modelo de formação que conviveu ao lado das experiências consideradas mais avançadas e modernas por diversos países da América e Europa, a partir das Escolas Normais, existentes no Brasil desde a década de 1830¹⁴. Eram instituições especializadas na preparação desses mestres, baseada em uma formação acadêmica, científica que associava conhecimentos teóricos e práticos¹⁵. Ainda assim, havia entre os seus

13 - Para saber mais, conferir, entre outros: GARCIA (2005).

14 - Para saber mais, conferir, entre outros: ECAR e NATSUME (2012).

15 - Currículo das escolas Normais (NATSUME, 2008).

contemporâneos quem defendesse que o modelo de nível escolar também era insuficiente, dada a importância de tais profissionais, como outros que já se formavam exclusivamente por meio de faculdades no ensino superior, como médicos, engenheiros, arquitetos, advogados. Exemplo disso é um relatório do Abade do Mosteiro de São Bento, que também era professor no colégio primário e secundário mantido no Mosteiro, datado de 1861, enviado à Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC), no qual ele defendia que a carreira docente deveria se igualar às demais na sua formação no nível superior¹⁶.

Ou seja, a experiência de formação com base na prática escolar está associada aos primórdios e gênese do magistério enquanto categoria profissional, uma tradição regulamentada na capital brasileira desde 1854 (Reforma Couto Ferraz), mas objeto de debates e tensões desde então, parecendo ainda não superado. Afinal, há questionamentos do tipo para profissões como medicina, direito, engenharia? Parece haver consenso sobre a importância de ambas as dimensões (teórica e prática) na formação desses sujeitos e carreiras. Portanto, a História da Educação tem uma contribuição importante na formação de futuros docentes, ajudando a compreender que o saber fazer docente é muito mais complexo que observar, aprender práticas e reproduzi-las.

O contexto das humanidades no Brasil

Da especificidade da área da História da Educação, consideramos pertinente partir para uma reflexão final acerca do campo científico mais amplo ao qual ela se integra e com o qual ela tem partilhado algumas problemáticas. Buscando pensar o lugar das Ciências Humanas no Brasil, um breve diagnóstico do presente já aponta para um contexto de crises e retrocessos, que se somam ao conhecido cenário de excesso de exigências burocráticas e produtivistas.

No que se refere ao papel e presença das humanidades no conjunto das demais ciências brasileiras, sabe-se que, do total de linhas de pesquisas (147.392) a maior porcentagem cabe a ela: 18% nas Ciências Humanas, 16% nas Engenharias e nas Ciências da Computação, 15% nas Ciências da Saúde, 12% nas Biológicas, 12% nas Agrárias, 11% nas Ciências Exatas, 11% nas Sociais Aplicadas e 5% em Linguística, Letras e Artes (CENSO CNPQ, 2016). Não obstante essa volumosa presença na produção do conhecimento, multiplicam-se desafios às Ciências Humanas, além daquele de caráter epistemológico que

16- Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, AGCRJ, Série Instrução Pública, Códice, 11.1.11.

esbarra na sua afirmação como uma área científica específica no conjunto de outras ciências.

Sobre isso, estudiosos sinalizaram que a historicidade de tal confronto pode estar relacionada à contestação de sua legitimidade baseada nos requisitos experimentais das investigações. Inscrita entre as demais humanidades, o campo da Educação viu nascer um movimento de contestação internacional intitulado *Evidence Based Education: Linking Research and Policy* (Educação Baseada em Evidência: vinculando pesquisa e política), apoiado por organizações internacionais como a OECD (OECD, 2007) e o Comitê Científico do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2002, 2005), como aponta Chizzotti (2016). Segundo ele, o movimento contesta as pesquisas em Educação seja pela insuficiência da pesquisa tradicional em trazer “soluções” para o sistema de ensino, seja pela falta de “rigor científico”. A perspectiva de tais iniciativas está fundamentada numa compreensão positivista das Ciências Humanas e da Educação, a partir da qual a realidade é um dado natural, objetivo, reduzida a fatos, sujeita a um tipo de processo experimental de validação e comprovação: “As polêmicas que desqualificam as ciências da educação são, pois, as mesmas que alimentam as controvérsias científicas” sobre os fundamentos metodológicos “entre o paradigma experimental das ciências da natureza e o paradigma interpretativo das ciências humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2016, p. 1569-1570).

De maneira geral, ao lado das problemáticas acerca de sua credibilidade, acumulam-se recentes ações de desmonte econômico e político. Em 2012, por exemplo, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 para conceder bolsas no exterior à estudantes de graduação e pós-graduação, excluiu todos os cursos de Ciências Humanas entre as 18 áreas consideradas prioritárias, sendo que apenas uma permitia a participação desses cursos, a chamada Indústria Criativa (CAZES, 2012).¹⁷ Esses são indícios de uma estreita perspectiva de desenvolvimento científico, de utilidade dos saberes

17 - O programa resulta da parceria do Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. As respectivas áreas são: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa voltada a produtos e processos para desenvolvimento tecnológico e inovação; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos. Conferir mais informações em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 30, jul, 2021.

e conhecimentos, tradicionalmente relacionados às Ciências Tecnológicas e Biomédicas, que geralmente recebem parcelas mais significativas de recursos e investimentos, tanto públicos quanto privados.

As fronteiras e hierarquias que se forjam nesse cenário são integralmente questionáveis como apontam algumas pesquisas, entre elas as que pontuam as contribuições das Ciências Humanas e Sociais na construção do campo da saúde, principalmente o da saúde coletiva. Luz (2011) mostra que tanto categorias analíticas e conceitos, como estratégias metodológicas das humanidades, são úteis para o esclarecimento de relações entre condutas, estilos de vida, trabalho, valores culturais e o processo saúde/doença. Para ela, os cientistas sociais da saúde coletiva têm que demonstrar, muitas vezes, que os resultados de suas pesquisas, e seu estilo de difusão, são tão científicos quanto os das “disciplinas duras” (LUZ, 2011).

Marcovich (2002) sinaliza, igualmente, para a relação entre saúde e humanidades defendendo que as políticas públicas deveriam ser formuladas por uma “comunidade epistêmica”, ou seja, um coletivo de pensamento envolvendo participantes de todas as áreas do conhecimento, e não apenas os chamados especialistas. Nas estratégias do Estado moderno para a saúde, educação, defesa do meio ambiente, trabalho, segurança ou qualquer outra demanda social, é indispensável o concurso das Humanidades, tendo em vista a sua noção abrangente do conjunto da sociedade e das suas carências principais (MARCOVITCH, 2002, p. 232).

O cenário que se problematiza aqui não é exclusivo no Brasil, mas possui escala mundial. Marcovich (2002) observa que em reunião mundial promovida pela Associação das Universidades Americanas (AAU), realizada em Washington em 2001, o reitor da Universidade de Cambridge, professor Alec Broers, apontava que, naquele país, em termos de financiamento, não havia equilíbrio entre as Humanidades e a área de Ciência & Tecnologia. Sobre isso, ele denuncia que decifrar os enigmas sociais não cabe à “tecnoburocracia com a sua visão nublada pelo viés político-partidário”, tampouco à “mídia, com a sua abordagem imediatista, centrada no quadro aparente, sem buscar nuances, causas, raízes e fatores somente percebidos pelos que fazem desta problemática um objeto permanente de estudos” (MARCOVITCH, 2002, p. 235). No seu entendimento, comete-se o grande equívoco de supor que as Ciências Humanas tiveram o seu papel diminuído, em virtude da revolução tecnológica (MARCOVITCH, 2002).

Recentemente, como registrou a jornalista Taís Ilhéu, o então Ministro da Educação Abraham Weintraub, fez uma *live* na rede social *Facebook* e afirmou que o Brasil reduziria os investimentos de cursos como Filosofia e Sociologia, redirecionando verba a áreas que geram “retorno imediato” ao contribuinte, citando como exemplo os cursos de Enfermagem, Veterinária, Engenharia e Medicina. “O Japão, país muito mais rico do que o Brasil, está tirando dinheiro público das faculdades que são tidas como de elite, como Filosofia”, afirmou na transmissão ao vivo. Segundo ele, o país direcionou esse dinheiro para faculdades que “geram retorno de fato”. A história é que, em 2015, o governo do Japão propôs uma reformulação às instituições universitárias, com a supressão ou alteração dos cursos de Ciências Sociais e Humanas. Conforme sinaliza Ilhéu (2018), algumas seguiram as recomendações e outras repudiaram o pedido (Universidade de Tóquio e a Universidade de Kyoto), e o Conselho de Ciência do Japão emitiu uma nota afirmando que “as Ciências Humanas e Sociais fazem uma contribuição essencial para o conhecimento acadêmico como um todo”. Na reportagem, Ilhéu observa que um dos objetivos era elevar as universidades japonesas no ranking mundial (*QS World University Rankings*, publicado pela Quacquarelli Symonds). Porém, um novo texto publicado pelo Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia em 2018, apontava que o Japão voltaria a investir nas Ciências Humanas a partir de 2020, dando relevo à interdisciplinaridade na promoção da inovação e desenvolvimento (ILHÉU, 2018).

Em outra reportagem, Barifouse (2019) destacou mensagens nas redes sociais do atual Presidente Jair Bolsonaro nas quais afirmava querer investir em “áreas que geram retorno imediato ao contribuinte, como veterinária, engenharia e medicina” e que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta” e “depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. A respeito disso, o jornalista destacou a opinião da dirigente do *Centro de Ética Edmond J. Safra* (Harvard, EUA), para quem a capacidade de uma sociedade de alcançar uma boa governança depende de ciências humanas, pois não se criam leis ou se entende a sociedade com conhecimentos de Engenharia e de Física. Para ela, há uma visão equivocada de que o desenvolvimento econômico e a distribuição igualitária dos ganhos de produtividade na sociedade são resultado da disseminação de conhecimentos apenas em tecnologia. O destaque no jornal também foi para o pronunciamento do presidente brasileiro na posse do Ministro da Educação

Weintraub, na qual Bolsonaro disse querer “uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece a aprender coisas que possam levá-las ao espaço no futuro” (BARIFOUSE, 2019).

A repercussão de tais fatos gerou um conjunto bastante significativo de notas de instituições brasileiras de ciências, como a Associação Nacional de História (ANPUH), na qual destaca do debate sobre política científica e educacional, a compreensão de que “as Ciências Humanas foram sequestradas por projetos ideológicos sectários e pautadas por pesquisas inúteis para o desenvolvimento social”. Sinalizam também que as humanidades gastam cerca de 10% do orçamento para a pesquisa no Brasil e nos lançam importantes questões. Por exemplo, como desenvolver políticas de saúde, políticas de inclusão social, políticas de segurança, políticas culturais, políticas de transporte e energia sem a ajuda da sociologia e da antropologia? Como fundamentar o debate sobre reformas políticas, constituição e cidadania, sem a ciência política? Como conhecer o legado ou desmontar as armadilhas institucionais colocadas pelo passado sem a história? Como desenvolver políticas agrícolas, agrárias, urbanas, de moradia, de preservação ambiental, sem a geografia? (ANPUH, 2018).

Em outra nota, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da ANPUH, as entidades denunciam preconceitos e desconhecimento do que significa “ciência aplicada”, afirmando que para grandes descobertas científicas é preciso realizar investimentos ao longo de um período de tempo considerável em pesquisa básica, como fazem diversos países que lideram a economia global, para quem a formação transdisciplinar, com inclusão das ciências humanas, é fortemente estimulada porque se privilegia a atuação profissional com capacidade de reflexão e de adaptação, ética e conhecimento das virtudes públicas (SBPC; ANPUH, 2019)¹⁸.

O Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas também emitiu nota expressando repúdio aos cortes de verbas propostos ao orçamento da

18- A ANPED subscreveu esta nota divulgada pela SBPC que contesta proposição do presidente da República de cortar investimentos federais para faculdades de Filosofia e Sociologia e defende que essas disciplinas oferecem contribuições “imprescindíveis” para o desenvolvimento de pesquisas e políticas públicas (ANPED, 2019). A Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) também emitiu nota que foi assinada por mais de 50 associações. Entre outras, assinaram a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Associação Nacional de História (ANPUH), a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). ANFOP, “Corte de bolsas na pós-graduação”. 4 de junho de 2019. Disponível em: <https://ANPED.org.br/news/nota-de-repudio-aos-cortes-na-pos-graduacao-brasileira-queremos-uma-pos-graduacao-menor>. Acesso em: 20, jul, 2021. Há também uma nota Pública da APG e Representantes Discentes de Pós-Graduação da UFMG, UFV e CEFET em repúdio aos cortes de bolsas promovidos pela portaria 34 da CAPES. 02 de abril de 2020. Disponível em: <https://ANPED.org.br/news/nota-publica-de-representantes-discentes-da-pos-graduacao-ufmg-ufv-e-cefet-em-repudio-aos>. Acesso em: 20, jul, 2021.

CAPES, que já vinha restringindo vários de seus programas (FCHSSA, 2018). Em coletivo, entidades escreveram carta aos parlamentares observando que a Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) é “elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e social e para a soberania do País” e que a “redução continuada de recursos para CT&I terá consequências graves não apenas no funcionamento das instituições de pesquisa e universidades, no sucateamento de laboratórios e no êxodo de pesquisadores”, mas “produzirá impactos negativos na sociedade, na indústria, na economia, na saúde e na qualidade de vida dos brasileiros”. Sinalizam que, diante do cenário pandêmico, os recursos do MCTI serão 34% menores do que os de 2020¹⁹.

Como já havia observado outros pesquisadores, entre os fatores que afetam atualmente a pesquisa em Educação no Brasil, está justamente a política de financiamento, além da vinculação com a pós-graduação e os mecanismos de avaliação mobilizados para avaliar a qualidade dos projetos e a produção dos pesquisadores (FARIA FILHO; CARVALHO, 2017).

Neste sentido, como aponta Chauvin (2019), reduzir o conhecimento ao utilitarismo acrítico, avaliá-lo estritamente conforme sua maior ou menor aplicabilidade, ou rentabilidade financeira, parecem ser sintomas de uma mentalidade limitada, que valoriza as tecnologias em detrimento de conexões entre disciplinas, produtos e pessoas.

Nas considerações de Righetti e Gamba (2019), o governo tem comparado a quantidade de recursos públicos, a produção científica e a relevância dessa produção entre áreas do conhecimento completamente diferentes, desconsiderando suas especificidades. Pelos dados, haveria uma suposta improdutividade e uma inutilidade das ciências humanas. Que, segundo eles, não se justificam pelos números: as áreas de humanidades cresceram em produção de artigos científicos mais do que a média nacional na última década, em média, 67,3% no período de 2008 a 2017, o que colocou o Brasil entre os 15 maiores produtores de ciência do mundo²⁰. Na prática, comparar áreas diferentes da ciência como se todas produzissem da mesma forma e

19- Carta das entidades nacionais do sistema de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação sobre o Orçamento da União, ICT.BR, CONIF, ABC, ANDIFES, CONFAP, CONFIES, CONSECTI, IBCIHS, SBPC, ABRUC, AFN, C&T, ANPG, ANPROTEC, CRUB, UPCT, PROIFES, SINDCT, SINDGCT, Disponível no Jornal da USP: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/10/Confira-a-carta-na-%C3%ADntegra.-1.pdf>. Acesso em: 20, jul, 2021.

20- Os dados são da base internacional Web of Science, a mesma utilizada nos cálculos de produção científica do Ranking Universitário Folha (RUF). Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/>. Acesso em: 18, jul, 2021. O Brasil está entre os 13 países que mais publicam em ciências sociais aplicadas, 21º em ciências humanas e o 30º em linguística, considerando apenas artigos científicos.

no mesmo ritmo mostra desconhecimento de como se comportam a ciência e suas áreas de pesquisa. Rebatendo o Ministro da Educação, ao dizer que as áreas de Humanidades no Brasil vão mal porque teriam pouca relevância, os autores evidenciam, portanto, que o problema são as métricas oficiais de impacto da produção científica (RIGHETTI; GAMBA, 2019).

Desta feita, mediante tais apontamentos que evidenciam um cenário de retrocessos no âmbito das ciências, tanto das políticas e financiamento público, quanto da questão epistemológica, compreendemos que cabe a nós, pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, Educadores e Historiadores da Educação, lançarmo-nos em debates cada vez mais sólidos. Afinal, como indicam Faria Filho e Carvalho (2017) é uma dificuldade “comunidades científicas” das ciências humanas e sociais, aí incluída a educação, seja por meio dos Programas ou de suas instituições científicas, de se articularem na defesa de causas que lhes afetam igualmente.

Assim, devemos interrogar sobre como lidar com as instituições criadas pela modernidade face aos desafios de um novo cenário globalizado. E “Como é que a História da Educação lida com esta conjuntura marcada pela aceleração da história, pelo vórtice da obsolescência, pela mudança constante das tecnologias?” (JUSTINO, 2017, p. 136).

Sobre isso, a historiadora da Educação Terciane Luchese, em um estudo recém-publicado, deu luz a uma reportagem acerca da temática de formação de professores (PORTAL PORVIR, 2016). Nela, ao serem abordados temas vinculados à educação argumentou-se que o problema da formação docente poderia ser resolvido com uma ênfase maior nas práticas, conforme as propostas que estavam sendo aplicadas, com reconhecido sucesso, por exemplo, na *Relay Graduate School of Education*. E no conjunto de “fórmulas, quase mágicas” para subsidiar as técnicas de práticas eficientes e eficazes, o reitor da citada instituição, Brent Maddin, informava que “mudar o currículo e confrontar o estudante com a experiência do fazer era essencial”. E sobre isso, interrogava: “precisamos gastar a mesma quantidade de tempo em história da educação do que em como ensinar crianças a aprender fundamentos de matemática? Isso é loucura. E a resposta é não, nós não precisamos fazer isso” (LUCHESE, 2017, p. 112-113).

Considerações Finais

Mesmo que seja ousado dizer, direi: acredito que uma das mais importantes contribuições da História da Educação seja fazer alunos e alunas

entenderem-se como sujeitos da história, estranhando a sociedade em que vivem e a sua própria experiência de escolarização. E sobre isso, sendo contrária à história dos grandes feitos, dos grandes homens, há uma pertinente preocupação com “Os perigos de uma história única” (ADICHE, 2019) que potencializam o debate sobre representação, diversidade, memória, história, sujeitos, narrativas, pontos de vista.

Há um conjunto de responsabilidades que geralmente constituem objetivos de nossas disciplinas no campo da História da Educação. Entre elas: refletir sobre a historicidade das práticas educativas em diferentes temporalidades e espaços; compreender a pluralidade nos processos educativos (práticas, sujeitos, saberes e instituições); pensar o lugar do eurocentrismo na escrita da história da educação; articular afrocentricidade à história da educação; inquirir sobre ideias e práticas relativas à educação que assumem importância no mundo ocidental; discutir as mudanças verificadas nos processos educativos, focalizando, de modo especial, a produção e consolidação da forma escolar. Acerca disso, Luchese (2017, p. 126) já indicou perguntas importantes que integram tais responsabilidades: “Como os modos desiguais de educar marcam os tempos que vivemos? De que forma as práticas pedagógicas contemporâneas ainda são marcadas por suas ressonâncias?”.

Uma excelente observação feita por um aluno ao fim de uma aula me impactou e acho que ela é fundamental para nos mobilizar em nossas empreitadas nas Ciências Humanas. Ele disse que aprender algo se tornava, assustadoramente, um caminho sem volta. E como o saber confere a ampliação da perspectiva crítica, os espaços de aprendizagens, como a escola ou a universidade, tornam-se alvos de inúmeros ataques e formas de controle, exemplo do movimento Escola Sem Partido²¹.

Ana Paula Caldeira (2021, p. 10) lança a seguinte questão: “apesar de a escola ser hoje o espaço para onde confluem ódios e teorias conspiracionistas”, não seria o caso de “considerarmos também que todos esses discursos que atacam a escola e o professor ainda conferem a eles certo poder?”. E, se a resposta for sim, “talvez signifique admitir que a escola, longe de ser um lugar falido, sem sentido e em crise, ainda pode ser um espaço de impacto na formação de uma criança/ jovem”.

Que tratar de Educação, Cultura e Sociedade de outros presentes, implica pensar os efeitos que essas reflexões podem produzir para esse agora. Ele certamente não é o que queremos, mas é o que temos. E o que dele faremos?

21- Sobre o tema, conferir, entre outros: Severo, Vieira, Estrada (2019).

Neste caso, às Ciências Humanas também cabe responder aos desafios atuais sobre o destino do planeta, pela reprodução da vida, pelos direitos humanos, pelas desigualdades sociais, pelas múltiplas identidades pessoais ou territoriais, pelos novos meios de informação e comunicação. Os nossos saberes não se “limitam à defesa de abstratos valores humanos ou guardiãs das tradições”. São, na verdade, “indispensáveis à construção de uma compreensão aberta e empática da diversidade da vida e à crítica prudente e criadora das múltiplas possibilidades culturais da sociedade”. Ajudam-nos a contestar “a via única do conhecimento e a injunção opressora da utilidade e eficácia unicamente econômicas nas atividades humanas” e sobrepuja a “ilusão de que são os meios que fazem a vida para repor a confiança de que são os homens e as mulheres que constroem a história e a humanidade”. Em outros tempos, as humanidades “romperam com certezas estabelecidas para reconduzir as esperanças de homens e de mulheres”. Atualmente, “as transformações objetivas da ciência e da sociedade continuam a convocar todas as forças da inteligência para não só pôr em causa muitas certezas”, mas, sobretudo, “mostrar novos caminhos de construção da vida humana” (CHIZZOTTI, 2016b, p. 613).

Desta feita, corroboramos a perspectiva já levantada por Luchese (2017), para quem a História da Educação provoca assumir cotidianamente a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos. Tarefa ainda mais significativa nesses tempos sombrios: “é preciso pensar e intervir, atentos, tomando distância de posições neutras e ingênuas”, colocando-nos no “papel de intelectuais críticos que reconhecem no próprio campo de pesquisa/ ensino, o da História da Educação, como espaço político e ideologicamente comprometido” (LUCHESE, 2017, p. 120).

A potência do nosso saber, o impacto de nossas reflexões, a renovação educacional que provocamos, os estranhamentos que invocamos, a emergência de novos presentes que apontamos, fazem parte de um fenômeno inovador que não se fabrica em laboratório, nem com fórmulas matemáticas. A História da Educação trata de outros presentes. Trata de começos, meios, finais e... recomeços.

Referências

ADICHE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ALMEIDA, C. B. **Entre a tyramnya cruel e a pedra fundamental**: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-644-ME.pdf. Acesso em: 08, jun, 2021.

ANPED. **Nota “Uma formação formatada”**. 09 de outubro de 2019. Disponível em: <https://ANPED.org.br/news/posicao-da-ANPED-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 15, jul, 2021

ANPED. Nota **“Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”**. 5 de novembro de 2020. Disponível em: <https://ANPED.org.br/news/manifesto-contr-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 10, jul, 2021.

ANPED. **Manifestos em Defesa das Ciências Humanas**. 29 de abril de 2019. Disponível em: <https://ANPED.org.br/news/manifestos-em-defesa-das-ciencias-humanas-e-sociais>. Acesso em: 20, jul, 2021.

ANPUH. **Nota “Em defesa das Ciências Humanas”**. 15 de outubro de 2018. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4927-em-defesa-das-ciencias-humanas-associacao-nacional-de-historia-anpuh-brasil>. Acesso em: 02, jul, 2021.

BASTOS, M. H. C. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 1, 2016, p. 43-59. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372707.pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

BARIFOUSE, R. ‘Ciências humanas são tão importantes quanto exatas e biológicas’, diz professora de Harvard. **Jornal BBC News Brasil**. São Paulo, 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48070180>. Acesso em: 05, set, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 1º jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20, jul, 2021.

BRASIL. **Portaria MEC/SEB nº 412**, de 17 de junho de 2021 e Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES. MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 30, ago, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada (DCNs). MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30, jul, 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20, jul, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **BNCC, Resolução C/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 30, jul, 2021.

BRASIL. **Resolução /CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30, jul, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 30, jul, 2021.

BRASIL. **Portaria MEC/SEB nº 412, de 17 de junho de 2021**, que institui o Programa Nacional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, como base para o lançamento do Edital 35, de 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 30, jul, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05, set, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996** estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05, set, 2021.

BREZINSKI, I. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 118-124, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p4Mfz5FbNQdP6xNWBVfcc4c/?lang=pt>. Acesso em: 15, jul, 2021.

CALDEIRA, A. P. S. Da “educação como salvação” à “crise da escola”: notas sobre a história da instituição escolar. **Cadernos de História da Educação**, n.20, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58216>. Acesso em: 10, jul, 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, M. M. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **O ensino de História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2011.

CARDOSO, C. F. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CAZES, L. As ciências humanas de fora do Ciência sem Fronteiras. **Jornal O Globo**. 22 de Dezembro de 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/ciencias-humanas-sem-vez-7121547#ixzz2l4KvfbuS>. Acesso em: 15, jul, 2021.

CENSO CNPQ, 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>. Acesso em: 25, jul, 2021.

CHAUVIN, J. O papel das ciências humanas. **Jornal da USP**. São Paulo, 24 de abril de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-papel-das-ciencias-humanas/>. Acesso em: 10, jul, 2021.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1556 – 1575 out./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/30436/21882>. Acesso em: 25, jul, 2021.

CHIZZOTTI, A. História e atualidade das Ciências Humanas e Sociais. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 599-613, maio-ago. 2016b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35546>. Acesso em: 25, jul, 2021.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: Concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30, jul, 2021.

ECAR, A.; NATSUME, M. Lutas pela formação científica dos professores primários no Rio de Janeiro (1880-1890). **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 38, set./dez., 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/31510>. Acesso em: 10, jul, 2021.

FARIA FILHO, L. M.; CARVALHO, C. H. Incertezas e desafios Pas pesquisas científicas no Brasil: dilemas para a educação. *In.*: FONSECA, Thais Nívia e LINHALES, M. (Orgs.). **Diálogos da História da Educação**. Ponta Grossa: Estúdio Texto (e-book), 2017. Disponível em: <https://ceibero.files.wordpress.com/2018/05/livro-dic3a1logos-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 29, jun, 2021.

FCHSSA. **Nota do Fórum de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas ao Ministro da Educação a respeito dos cortes propostos no orçamento da CAPES para 2019**. 03 de agosto de 2018. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4816-nota-do-forum-de-ciencias-humanas-sociais-e-sociais-aplicadas-ao-ministro-da-educacao-a-respeito-dos-cortes-propostos-no-orcamento-da-capes-para-2019>. Acesso em: 20, jul, 2021.

FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia hist**. 2012, v. 28, n. 47. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/P7RGYBDbYn755mZRVGq3vGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29, jun, 2021.

FORUMDIR. Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Nota de repúdio contra a PORTARIA n. 412, de 17 de junho de 2021** que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares e contra o Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. 5 de julho de 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/07/nota-de-repudio-contra-a-portaria-no-412-atualizada.pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

GARCIA, I. **Certame de atletas vigorosos/as**: Uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855 - 1863). Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-59-ME.pdf. Acesso em: 30, jun, 2021.

GATTI JÚNIOR, D. A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **Revista História da Educação**, v. 12, n. 26, set./ dez. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, 2008, p. 219-246. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/download/29219/pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

GONÇALVES, S. R. V.; CARVALHO, I. A. S. Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. Edição especial XIX, p. 126-141, junho, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6897>. Acesso em: 13, jul, 2021.

ILHEU, T. Por que reduzir investimento na área de Humanas não faz sentido no Brasil. **Guia do Estudante**. 29 de abril de 2018. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/por-que-reduzir-investimento-na-area-de-humanas-nao-faz-sentido-no-brasil/>. Acesso em: 10, jul, 2021.

JUSTINO, D. História da educação: uma maneira de pensar para melhor intervir. ALVES, L.; PINTASSILGO, J. (Orgs). **Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação**. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal, Porto, 2017. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/site_uk/default.aspx?qry=id024id1531&sum=sim. Acesso em: 16, jul, 2021.

LUCHESE, T. In(ter)venções: a história da educação como campo disciplinar e de pesquisa. *In*: ALVES, L.; PINTASSILGO, J. (Orgs). **Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação**. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. HISTEDUP – Associação de História da Educação de Portugal, Porto, 2017. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15478.pdf>. Acesso em: 30, jul, 2021.

LUZ, M. Especificidade da Contribuição dos Saberes e Práticas das Ciências Sociais e Humanas para a Saúde. **Revista Saúde Soc. São Paulo**, v. 20, n. 1, p. 22-31, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/8fjxhTsYWmVDpd37HBzXwMq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30, jun, 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

MARCOVITCH, J. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Revista Estudos Avançados**, v. 16, n. 46, 2002. p. 232-243. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a17.pdf>. Acesso em: 05, ago, 2021.

MOLINA, A.; FREITAS, S. Estado, políticas públicas educacionais e a formação de professores: em discussão a nova Resolução CNE/CP N. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. **Revista Pedagogia em Foco**. v. 15, n. 13, 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506/423>. Acesso em: 10, ago, 2021.

MOKHTAR, G. **História geral da África, II: África Antiga**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000319.pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

MOKHTAR, G. **História geral da África, III: África do século VII ao X**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000320.pdf>. Acesso em: 10, jul, 2021.

NATSUME, M. U. **“Instrutores da Milícia cidadã”**: A Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854- 1889). Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-203-ME.pdf. Acesso em: 05, set, 2021.

NUNES, C. Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, n. 1. jan./abr., 1996, p. 67-79. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_01.pdf. Acesso em: 05, ago, 2021.

NÓVOA, A. Prefácio. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2002.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Advancing scientific research in education**. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Evidence in Education**; linking research and policy. OECD, 2007. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm>. Acesso em: 5, set, 2021.

PORTAL PORVIR. **Plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil**, 2016. Disponível em: <http://porvir.org/>. Acesso em: 26, jul, 2021.

POZO ANDRÉS, M. M. Tradiciones e invenciones en historia de la educación: conectando presencias, tendencias y audiencias. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, J. G. (Orgs.) **Invenções, tradições e escritas da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2012, p. 37-80.

RIGHETTI, S.; GAMBA, E. Ciências humanas levam Brasil à elite da produção científica (15/06/2019). *Ilustríssima*, **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/06/ciencias-humanas-levam-brasil-a-elite-da-producao-cientifica.shtml. Acesso em: 10, jul, 2021.

SANTOS, A.; GONÇALVES, J.; SILVA, T.; COSTA, Rogério. Formação do professor no contexto das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, 2018, p. 214-222. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24862>. Acesso em: 20, jul, 2021.

SBPC; ANPUH. **Nota conjunta da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) e da Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC) em defesa das Humanidades**. 26 de abril de 2019. Disponível em: https://www.sbh.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=159. Acesso em: 20, jul, 2021.

SEVERO, R.; VIEIRA, S.; ESTRADA, R. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n.3, 2019, p.1-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gbjP3XMwjYtj5khfL7GxL/?lang=pt>. Acesso em: 20, jul, 2021.

SILVA, A. O. A importância da História da Educação no curso de pedagogia para a formação de professores. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7317_6417.pdf. Acesso em: 20, jul, 2021.

TAFFAREL, C. N. **Base Nacional Comum Curricular para formação de professores da educação básica**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. ANFOPE, 24/11/2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 15, jul, 2021.

TANURI, L. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em: 05, set, 2021.

PARTE II

Sujeitos e Experiências Docentes

Passado, presente e futuro na formação docente: algumas contribuições da História da Educação para professores reflexivos

Natália Gil

Por quais signos reconheceremos o que o nosso presente é capaz de significar? Porque, ainda que seja verdade que uma distância relativa em relação ao passado seja absolutamente necessária para “fazer as pazes com o passado” e abrir o futuro, o passado não pertence apenas jamais só ao passado (MBEMBE, 2020).

[experiência e expectativa são] categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (KOSELLECK, 2006 p. 306).

Por que História da Educação na formação docente?

A chamada crise das Humanidades tem sido tema debatido já há algum tempo, não apenas no espaço acadêmico brasileiro e tampouco se restringe ao campo da educação (MARCOVITCH, 2003; UMBELINO, 2018). O impacto da globalização econômica e o correlato estabelecimento de uma competitividade baseada na compreensão pragmática e imediatista do que seja útil no mundo contemporâneo têm colocado as Humanidades na berlinda. Embora o estudo de temas históricos e sociais mantenha certo grau de atratividade e algum poder de sedução intelectual, pelas possibilidades de interpretação das ações humanas e do funcionamento das sociedades, é fato que tais áreas têm enfrentado dificuldades para o financiamento de pesquisa e para a afirmação da importância de seu papel na formação das novas gerações. A pressão sofrida, nesse sentido, tem levado tais áreas do conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Economia etc.) a repensar sua identidade disciplinar, sua relevância na contemporaneidade, suas possibilidades de subsistir. Esse conjunto de questões tem seus efeitos também nos cursos de formação de professores, nos quais a tendência tem sido reduzir a carga horária destinada

ao estudo das Humanidades em favor de uma formação dita mais “prática”, que tem fortes marcas de treinamento técnico e alienante¹. Isso tem afetado a História da Educação, sobre a qual recaem reiteradas dúvidas quanto à sua relevância na formação docente. Não apenas no Brasil, as disciplinas de História da Educação têm enfrentado uma batalha para garantir seu espaço nos cursos que preparam profissionais ao magistério (ESCOLANO BENITO, 1994; BORGES; GATTI JUNIOR, 2010) e, muitas vezes, mesmo os professores responsáveis por essas disciplinas têm dificuldade em apresentar fortes argumentos em sua defesa. Pretendendo contribuir nesse debate, neste capítulo, compartilho minhas reflexões acerca do lugar da História da Educação na formação docente e das concepções e práticas pedagógicas implicadas nesse exercício reflexivo. Minha intenção não é de modo algum prescritiva, e sim alimentar a troca de ideias entre colegas, como se pudéssemos estar em uma “sala de professores”, espaço esse de potente interlocução nas escolas e quase inexistente nas universidades. Contra essa sensação de isolamento, coloco-me, pela leitura e pela escrita, em diálogo com outros professores de História da Educação, inserindo-me em um debate que antecede minha estreia na docência no Ensino Superior. As considerações a seguir se baseiam, portanto, em minha própria experiência como professora desse campo disciplinar, desde 2003, em instituições públicas e privadas e, principalmente, em duas disciplinas que ministro atualmente na UFRGS: História da Educação II: sujeitos, instituições e práticas (EDU01072) e História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos (EDU01004).

O modo como compreendo a História da Educação na formação docente está diretamente relacionado ao compromisso profissional que assumo com a formação de professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1997). Como explica Pérez Gómez (1997), as concepções de formação de professores se atrelam aos modos de compreensão acerca da escola, do ensino e do currículo. No último século e meio, duas concepções básicas se apresentam com maior destaque, correspondendo a

¹- Recentemente, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) publicou, face ao retrocesso que representa a instituição pelo Ministério da Educação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, nota ao Conselho Nacional de Educação reafirmando suas posições em relação à formação dos profissionais da educação. Nessa nota, a entidade reitera que assume a formação para “a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica” (ANFOPE, 2021, p. 3).

duas formas bem distintas de abordar os problemas que coloca a intervenção educativa e, em particular, a actividade do docente como profissional do ensino: o professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96).

No primeiro caso, o que está em foco é o modelo da racionalidade técnica, em que a atividade do professor é percebida como a aplicação de teorias e técnicas elaboradas no campo científico. De acordo com essa racionalidade, uma boa formação docente seria aquela capaz de instrumentalizar o professor para o uso de materiais e a execução de procedimentos pré-definidos e supostamente capazes de garantir um ensino eficaz. Opondo-se a essa opção, a compreensão da docência como exercício de uma racionalidade prática², acentua o fato de que a formação dos professores deva conduzir os estudantes à construção de uma identidade docente e à capacidade de refletir continuamente sobre seu fazer profissional, assumindo que os contextos são dinâmicos e que a tarefa educativa implica o estabelecimento de vínculos e a escuta atenta dos alunos. Nessa perspectiva,

o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de *reflexão-na-acção* o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110, itálicos no original).

Do meu ponto de vista, a História da Educação tem muito a contribuir na formação do professor como profissional reflexivo. No entanto, a defesa do papel formativo da História da Educação implica assumirmos o desafio de repensar seu ensino e o repúdio à reprodução acrítica de currículos enciclopedistas e de outras concepções eurocêntricas de relação com o ensino e com a própria História. Como destacam Bruno Gonçalves Borges e Décio

²- Para um balanço mais recente sobre o impacto da noção de professor como profissional reflexivo em âmbito internacional, ver Tardif e Moscoso (2018).

Gatti Júnior (2010, p. 45),

para a disciplina História da Educação está posto o desafio de que se torne transformadora da consciência e da ação educativa pela via do conhecimento histórico. Esse movimento é também uma necessidade para que a disciplina não se torne obsoleta, apenas a fim de cumprir a carga horária dos currículos, ou pior, ceder lugar para outras disciplinas ou tendências que volta e meia tomam os processos de formação docente.

Esse desafio é considerável, sobretudo porque o ensino de História da Educação guarda fortes marcas de sua origem como disciplina (VIDAL; FARIA FILHO, 2003). Vinculando-se à Filosofia da Educação e antecedendo o advento da pesquisa em História da Educação, sua inserção como conteúdo a ser ensinado aos professores deu-se na Escola Normal, fortemente atrelado à compreensão de que os professores deveriam conhecer o acúmulo de ideias pedagógicas, formuladas sobretudo no espaço europeu, e à noção da História como saber capaz de servir de modelo a seguir ou de alerta aos erros que se deve evitar repetir. Nesse sentido, os manuais de História da Educação produzidos para serem usados na formação docente tenderam à apresentação de conteúdos organizados seguindo a periodização tradicional da história europeia e marcados por forte intencionalidade moralizadora, no sentido de promover o que seus autores consideravam como boas práticas sociais e pedagógicas. Como destacam Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2003, p. 51), “o fato de serem escritos por educadores, professores e diretores de escolas normais, engajados nas lutas do campo educacional, conferiu-lhes ainda uma outra característica: ser tribuna de defesa de ideais”.

A partir dos anos 1990, a História da Educação assiste a uma importante ampliação de sua comunidade de estudiosos no Brasil e a pesquisa passa a ter centralidade. Atrelado a isso, “a área se viu enriquecida com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 59). Essa renovação de temas, fontes e abordagens marca uma diferença importante nas pesquisas desenvolvidas desde então, mas a abertura de perspectiva não deixa de coexistir, marcadamente no ensino, com a tradição precedente. A análise dos programas das disciplinas de História da Educação em diferentes universidades oferece algumas evidências nesse sentido (BORGES;

GATTI JÚNIOR, 2010). Como ressaltava Mirian Warde (1998, p. 91-92) em final dos anos 1990, a História da Educação tinha nascido “para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente”. Nesse sentido, vale observar que ainda estamos diante do desafio de aproximar as aulas de História da Educação da produção científica recente e ampliar as possibilidades de compreensão e historicização dos processos educativos presentes em nossa sociedade.

O presente nas aulas de História da Educação

A ampliação da pesquisa em História da Educação pôs em destaque a necessidade do fortalecimento da formação historiográfica dos pesquisadores. Espaço intelectual interdisciplinar por definição, a História da Educação é produzida por Pedagogos, Historiadores, Filósofos, entre outras muitas áreas de formação inicial. Tal característica é coerente para esse campo disciplinar, na medida em que a junção da dimensão histórica com a educacional amplia as possibilidades e a especificidade dos temas de interesse, como também ocorre com a história da arte, da ciência, entre outras (NÓVOA, 2010). No entanto, o fato de que o historiador da educação, frequentemente, aprenda a mobilizar os instrumentos teórico-metodológicos da pesquisa histórica apenas quando se vê objetivamente diante da tarefa de pesquisa, associado à tradição disciplinar no espaço educacional que tende a conferir à História da Educação uma postura salvacionista e de defesa de um ideal educativo, tem feito com que seja necessário lembrar a todo o momento que uma boa pesquisa histórica é aquela que se propõe à compreensão do passado *per se*. Isso não significa que a pesquisa histórica nada tenha a ver com o presente. Muito já se discutiu quanto ao fato de que as perguntas postas pelo historiador ao passado são aquelas que o mobilizam no presente³. No entanto, como efeito colateral de uma recomendação tantas vezes feita e talvez nem sempre bem compreendida, muitas vezes, acaba por circular de modo simplificado a afirmação de que “a História da Educação não pode se referir ao presente”. Para além do fato de que, assim simplificada, essa afirmação não se sustenta nem para a prática de

³- Para o aprofundamento dessa, entre outras questões concernentes à pesquisa histórica, remeto ao texto “A operação historiográfica”, de Michel de Certeau (2000).

pesquisa, importa também ressaltar que a pesquisa e o ensino, em qualquer campo disciplinar, apresentam algumas diferenças importantes.

A justificativa para a existência das disciplinas de História da Educação nos cursos de formação de professores não é a possibilidade de preparar novos pesquisadores para esse campo de investigação. Evidentemente que a formação para a pesquisa pode comparecer nesses cursos e pode mesmo ser assumida como um de seus objetivos ao lado de vários outros mais abrangentes e extensivos a todos os estudantes (e não apenas aos que eventualmente vão se dedicar à pesquisa histórica). De qualquer modo, o que me parece fundamental aqui é observar que a preparação para a docência e para a pesquisa podem estar associadas, mas não são a mesma coisa e não mobilizam necessariamente as mesmas práticas pedagógicas. Nesse sentido, para a formação de professores, considero fundamental não apenas dar lugar ao presente nas aulas de História da Educação como também tornar evidentes as articulações que podem ser feitas entre diferentes temporalidades. Penso que, é nesse exercício, mediado pelos professores de História da Educação, que os estudantes podem aprender a refletir sobre questões contemporâneas valendo-se para isso do conhecimento histórico acerca da educação. Dito de outro modo, no que se refere ao ensino, não basta apresentar o conhecimento histórico e supor que os estudantes vão automaticamente mobilizar esses saberes em sua prática reflexiva; é preciso também trazer para as aulas algumas dessas possibilidades de articulação. Nesse sentido, tenho considerado interessante, por exemplo, propor a história da caligrafia como ponto de partida para a discussão sobre o uso de cadernos de caligrafia nas escolas atualmente. O primeiro movimento é a leitura de um artigo que traga informações históricas consistentes (VIDAL, 1998; MONTEIRO, 2016). Em seguida, a atividade proposta é a leitura e discussão a partir de uma matéria jornalística recente sobre o uso de letra cursiva no ensino (BRAGON, 2015). Isso permite que os estudantes se deem conta que *ensinar* caligrafia não é o mesmo que *treinar* caligrafia. Assim, podem também repensar as razões que sustentem o uso de recursos didáticos em diferentes épocas. Mais do que uma questão de posicionar-se *a favor* ou *contra* o uso do caderno de caligrafia, tem sido possível pontuar com eles que o avanço nas tecnologias de escrita (a passagem da caneta tinteiro e do carvão para a caneta esferográfica e o lápis) altera as necessidades e possibilidades da tarefa de ensinar. Efetivamente, as capacidades de os professores assumirem posição crítica com relação aos modismos pedagógicos, como sugere António Nóvoa (1999), passa pela

compreensão da relação que historicamente se estabelece entre diferentes áreas do saber e a educação, entre recursos técnicos disponíveis e funções atribuídas à escola, entre as noções de infância e as expectativas de formação de cada geração e assim por diante.

A formação de uma atitude investigativa é central para um professor reflexivo e, nesse ponto, a aproximação com a pesquisa pode ser muito bem-vinda qualquer que seja a área de exercício da docência para a qual o estudante se direcione (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; professor de Matemática; professor de Educação Física etc.). Nesse ponto, talvez nenhum outro recurso tenha tanto apelo quanto o contato direto com as fontes históricas, pelas possibilidades que trazem de traduzir no ensino a sedução da pesquisa (NUNES, 2003). As propostas didáticas que levam documentos⁴ antigos para a sala de aula têm, ainda, a vantagem de favorecerem a compreensão dos estudantes acerca do fato de que o conhecimento sobre o passado se faz pela interpretação de inícios que estão nas fontes mobilizadas pelos historiadores. Assim, eles têm ocasião de perceber que “somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história” (NÓVOA, 2010, p. 11, *itálicos no original*). Ou seja, podem aprender que “a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve apenas para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de existências” (NÓVOA, 2010, p. 11).

Dito isso, cabe enfatizar que, embora possamos não ter o objetivo de formar pesquisadores, parece-me salutar que os professores de História da Educação abram algum espaço para que os estudantes compreendam que o conhecimento que comparece nas aulas é resultado de pesquisas e que vislumbrem, ao menos em parte, as implicações disso no que se refere às possibilidades de apropriação e reflexão sobre o que leem. Ou seja, por exemplo, se apenas homens brancos escrevem a História, que implicações isso pode ter para o conhecimento que temos do nosso passado? Se os documentos mobilizados pelos historiadores são apenas o que foi produzido por aqueles que já eram adultos quando fizeram tais registros, que ângulos de entendimento do passado da educação ficam de fora das nossas possibilidades de conhecer? Tais reflexões, e não apenas um saber específico transmitido nas aulas de História da Educação, podem ser extremamente relevantes na formação de professores reflexivos. Essa é também a razão pela qual um pouco

4- Assume-se aqui a noção de documento como na pesquisa histórica, ou seja, qualquer fragmento indiciário (escritos, objetos, relatos orais, imagens etc.) passível de tornar-se fonte de investigação pelas perguntas que o historiador faz ao passado.

de informação histórica dada no início de outras disciplinas (como políticas educacionais, educação de jovens e adultos, alfabetização, didática etc.), ainda que muito bem-vinda por várias razões, não pode substituir uma disciplina que especificamente se dedique ao ensino de História da Educação.

No que se refere ao lugar do presente nas aulas de História da Educação, uma atenção especial deve ser dada ao trabalho com a memória. Um primeiro ganho, nesse sentido, diz respeito à possibilidade de nos contrapormos à idealização da escola do passado. Um recurso que tenho mobilizado em minhas aulas com grande proveito são os depoimentos de pessoas idosas. Há várias maneiras de fazer isso. Uma delas tem sido a exibição e discussão em aula do vídeo “Entre fotografias e tinteiros” (LIMA; BENCOSTTA; BAGGIO, 2014). As contradições internas entre os depoimentos memorialísticos de diferentes pessoas, sobre o local em que viveram em uma mesma época, rende ricas discussões sobre o que cada um de nós lembra acerca do passado. Também tem se mostrado muito produtiva a reflexão sobre o que podemos considerar uma escola de qualidade. Seria aquela escola super rígida e disciplinadora em que os alunos não eram respeitados em suas necessidades físicas e psicológicas? Ou uma escola em que, como mencionado no vídeo, os únicos livros disponíveis, mesmo para as elites, eram os de Português e Matemática? Tais reflexões tem me permitido pautar em aula a recusa a ideias pré-concebidas e avançar com os estudantes na compreensão de que memória não é o mesmo que conhecimento histórico. Outro material que tenho mobilizado em aula com muito proveito são publicações periódicas antigas. Nesse caso, por exemplo, tenho levado para análise e discussão um artigo de 1913, republicado recentemente por um jornal portoalegrense, em que são descritas as condições de exercício do magistério no início do século XX. Consta na matéria jornalística o seguinte trecho: “Entre nós o professorado publico primario é a classe talvez mais sacrificada do funcionalismo, pela exiguidade dos seus vencimentos, que são insignificantes” (HÁ..., 2013, p. 15). Esse e outros trechos do mesmo artigo têm sido um convite à análise partilhada do passado em articulação com reflexões sobre o presente da profissão docente. Têm me permitido, também, observar com os estudantes questões em torno das noções de sincronia e diacronia, já que em um dado momento as situações não são iguais em toda parte. Assim, pelo exercício de análise que articula passado e presente, eles incorporam instrumentos conceituais e metodológicos mais interessantes em face à complexidade das situações sociais que devem, ao longo de sua atuação profissional, serem capazes de melhor compreender.

Uma segunda vantagem do trabalho com a memória em sala de aula

refere-se à mobilização da própria experiência dos estudantes e sua potência reflexiva, seja na formação da identidade profissional, seja nas ocasiões que se abrem para a desnaturalização da escola. Clarice Nunes ressalta a pertinência de que as aulas de História da Educação tenham “o objetivo central de contribuir para que [os estudantes] desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendraram, a disseminaram e a colocaram em xeque” (NUNES, 2003, p. 138). Os relatos autobiográficos sobre suas próprias trajetórias de escolarização e, associado ao próprio exercício de escrita, a possibilidade de falarem uns aos outros acerca de passagens da sua história de vida fazem aparecer diferenças de percurso que permitem centrar a atenção nos variados significados que a escola pode ter nas trajetórias pessoais. Assim, a partir dos relatos feitos pelos estudantes, vão aparecendo narrativas que evidenciam que a passagem pela escola nem sempre é extremamente feliz e, mais importante, que o modo como cada um de nós percebe a função da escola e vivencia as potencialidades desse espaço de formação não dão conta da diversidade que caracteriza o alunado com o qual, quando formados, eles vão se deparar. Outro ponto de destaque no trabalho com as autobiografias de formação diz respeito à força que essas escritas têm na construção da identidade profissional de professores. Ao rememorem pessoas, lugares, momentos decisivos de suas trajetórias, ao identificarem experiências felizes ou traumáticas em seus percursos de formação, os estudantes vão ampliando a consciência sobre características pessoais que compõem seu modo de atuar profissionalmente. Há uma ampla literatura que destaca os processos de construção da identidade profissional de professores e tais estudos foram permitindo notar “a relevância da dimensão pessoal e subjetiva do aprendizado para a docência” (CATANI, 2012, p. 54). A partir disso, os relatos autobiográficos da vida escolar têm comparecido com bastante proveito na formação – inicial e continuada – de professores.

O passado nas aulas de História da Educação

Duas das principais ideias que vêm à mente quando se pensa nas aulas de História da Educação precisam ser revistas: a organização dos conteúdos de forma cronológica e a ênfase na história das ideias pedagógicas. Mesmo os estudantes chegam às aulas com essa expectativa e, frequentemente, pouco animados com o que imaginam que vão encontrar. Assim, para além de revermos o modo de organização das aulas e os conteúdos selecionados, é importante

incluirmos os estudantes nessa reflexão, fazendo-os pensar sobre as razões das definições curriculares, também essas historicamente estabelecidas. Ou seja, apresentar e justificar as opções didáticas para a condução das aulas é já começar com os estudantes a reflexão sobre a história da educação.

No que se refere a essa necessária revisão didática, vamos primeiro tensionar o modo de progressão cronológica como os temas costumam ser desenvolvidos em aula. Evidentemente que o incômodo não é com a centralidade da preocupação com tempo, essencial nos estudos históricos. Aqui o problema me parece ser a reiterada preferência por organizar as aulas como linha do tempo, pretendendo recuar o quanto possível ao “início” da questão tratada. Dois aspectos que precisam ser repensados se articulam nesse caso: a cronologia apresentada segue uma periodização eurocêntrica, nem sempre a mais interessante para a compreensão das questões que se referem à América Latina (aí incluído o Brasil, evidentemente), e o pressuposto (quando) seguido sem problematização de que quanto mais recuarmos no tempo, melhor vamos ser capazes de compreender determinado tema. Nesse sentido, António Nóvoa (2010, p. 10), por exemplo, ao apontar como uma das razões para que professores estudem a história da educação o fato de que esses conhecimentos colaboram “para cultivar um saudável ceticismo”, ou seja, permitem evitar um exagerado entusiasmo frente a toda e qualquer novidade ou moda pedagógica, fazia a seguinte ressalva: “Não estou a falar de uma história cronológica, fechada no passado. Estou a falar de uma história que nasce dos problemas do presente e que sugere pontos de vista ancorados num estudo rigoroso do passado” (NÓVOA, 2010, p. 10).

Do ponto de vista pedagógico, portanto, para a organização das aulas (sequência de apresentação dos temas, recursos didáticos mobilizados, autores e abordagens apresentados), o que me parece primordial é a definição dos objetivos. Feito isso, em seguida, é possível estabelecer o percurso das aulas que nem sempre precisa ser uma apresentação cronológica dos temas, como veremos mais adiante. Antes, no entanto, importa demorar-se um pouco mais na compreensão sobre a relação entre os objetivos pedagógicos e as escolhas de conteúdos do ensino. É exatamente nesse sentido que a reflexão proposta aqui, como anteriormente já fizeram outros pesquisadores do campo, tem razão de ser. Se o propósito é, por exemplo, levar os estudantes a “cultivar um saudável ceticismo” ou servir “para formar sua cultura profissional” (NÓVOA, 1999, p. 13), vale observar que isso implica escolhas específicas dos temas

que serão tratados e das atividades propostas. Conhecer fatos, compreender conceitos, aprender a fazer algo (como expressar ideias por escrito ou realizar a análise de um conjunto de concepções) e desenvolver determinadas atitudes (por exemplo, o compromisso ético profissional) são conteúdos do ensino entrelaçados, mas distintos, e implicam formas diferentes de ensinar, exercitar e avaliar (ZABALA, 1998). Assim, para além do objetivo genérico (que os estudantes aprendam História da Educação), quais são os objetivos estabelecidos para cada aula? Se pretendemos que nossos estudantes se tornem professores de si mesmos, sejam capazes de seguir aprendendo, é importante que aprendam conosco não apenas informações, mas também que desenvolvam algumas capacidades, tais como, “a organização do pensamento, as habilidades de comparação, análise e síntese, a imaginação pedagógica, a capacidade de seleção da informação e resolução de problemas, a construção de uma compreensão e da sua comunicação” (NUNES, 2003, p. 117-118)

A depender do propósito, portanto, pode ser interessante nas aulas de História da Educação, partirmos do presente e recuarmos no tempo. É o caso, por exemplo, da história da expansão desigual da escola brasileira ao longo do século XX. Como a desigualdade educacional é um tema importante no debate atual, tem sido produtivo começar a discussão pela apresentação de estatísticas recentes que permitem notar os grupos sociais para os quais a exclusão é mais acentuada. A partir disso, a proposta é observar a questão nas décadas precedentes e, pelo aporte de informações consistentes sobre o modo como a expansão da escola obrigatória se deu no país, analisar com os estudantes marcas de exclusão estrutural evidentes nesse processo. Assim, por exemplo, entram no debate as formas de organização da escola urbana e rural na primeira metade do século XX, a criação da escola noturna para escolarização das crianças trabalhadoras no início daquele século, a função seletiva do exame de admissão, entre outros tópicos. Com vistas a tornar os exemplos apresentados mais próximos dos estudantes, tenho mobilizado muito de minha própria produção recente de pesquisa, que versa sobre aspectos históricos da exclusão escolar com foco no Rio Grande do Sul. Além disso, por esse caminho é que tenho optado por introduzir a perspectiva de democratização escolar proposta pelos educadores liberais escolanovistas brasileiros nas décadas de 1920 e 1930, ressaltando sua contribuição na defesa da escola pública, mas também sublinhando criticamente a perspectiva liberal e meritocrática que orientava a compreensão de escola democrática naquele período (GIL, 2021).

Outro modo de organizar a apresentação dos conteúdos que considero interessante é comparar dois momentos distintos. Para alguns temas, esse contraste de temporalidades permite aos estudantes historicizarem práticas e modos de pensar pela marcação das diferenças e semelhanças. Nesse caso, evidentemente, o foco não está em compreender o processo de mudança ou inquirir sobre as razões de possibilidade dos acontecimentos históricos, mas o potencial de questionamento sobre nosso próprio tempo tem se mostrado assim significativo. Um exemplo dessa proposição, formulado recentemente por mim e por Dóris Bittencourt de Almeida, com quem comumente divido a regência de uma das disciplinas obrigatórias no currículo de Pedagogia da UFRGS, nos permitiu propor a reflexão sobre a escola no período da pandemia de Covid-19. Será que, com as interações entre professores e alunos acontecendo via internet, podemos considerar que as escolas continuaram em funcionamento? Como a vida de cada um de nós se reorganizou diante da necessidade de manter distanciamento social? A partir desses questionamentos abrimos a discussão sobre a historicidade dos tempos e espaços da escola, bem como tivemos ocasião de pautar aspectos da escrita da intimidade e da importância dos registros de memória. De um lado, a proposição foi partir da leitura e discussão do artigo “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), que permitiu notar como esses aspectos mudaram desde o século XIX para, em seguida, questionar o que entendemos hoje por escola. Em seguida, a sugestão era assistirmos uma *live* organizada pela Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) com Inês Dussel (2020), o que permite aos estudantes acompanharem o movimento de reflexão sobre o espaço da escola na pandemia em articulação com alguns aspectos históricos trazidos pela autora. De outro lado, a proposta era a leitura de alguns trechos da versão HQ do livro *O Diário de Anne Frank* (FRANK, 2020), visto que a experiência de impossibilidade de seguir normalmente com a vida social da protagonista do relato se aproxima, ainda que por razões diversas, da vivência de distanciamento social que enfrentamos na pandemia. Essa atividade nos abria espaço para analisar com os estudantes uma escrita da intimidade e os indícios que nos dá acerca do passado, bem como nos possibilitou pedir a eles o exercício de escrita de si, registrando impressões e sentimentos pessoais vivenciados naquele momento. Disso resultou a publicação de uma coletânea de escritas daqueles estudantes que quiseram compor um e-book que nós organizamos como registros de memória (ALMEIDA; GIL, 2021).

Evidentemente que há temas e reflexões que se beneficiam também de uma apresentação em sequência cronológica. É o caso, por exemplo, da história dos métodos de ensino. Para tanto, tenho optado por recuar ao século XVII e retomar os propósitos apresentados por Jean Amos Comenius (COMÊNIO, 2015) em *Didática Magna*, tratado que inaugura a intenção de organizar o ensino baseando-se em um método. Em seguida, minha opção tem sido apresentar na forma de aula expositiva a discussão que acontece no século XIX no Brasil sobre qual seria o melhor método para as escolas de primeiras letras (FARIA FILHO, 2000). A passagem do método mútuo para o método intuitivo permite destacar que, para além da organização dos tempos e espaços considerados propícios à atividade de ensinar, entra em cena a preocupação sobre como os alunos aprendem. Isso tem relação com a emergência dos estudos da psicologia cognitiva e é possível, com recurso à cronologia, que os estudantes observem as implicações pedagógicas do encontro dessas diacronias. Outro ponto importante é a organização das escolas seriadas no início do século XX, o que determina o arranjo dos tempos e espaços escolares em torno do pressuposto de homogeneidade das classes (e, conseqüentemente, em algum nível, homogeneidade dos ritmos de aprendizagem). Aqui, também, é diante da sequência cronológica apresentada aos estudantes que vai se tornando possível mostrar que a escola atual tenta conciliar dois princípios distintos na organização dos processos de ensinar e aprender: a atenção às características individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem e a seriação escolar baseada na homogeneidade das classes (SOUZA, 2009).

O segundo aspecto que merece ser revisto no modo como o passado comparece nas aulas de História da Educação é a insistência, muitas vezes ainda observada, em considerar que o foco deva estar no conhecimento das ideias pedagógicas. Também aqui há dois problemas que é preciso considerar: primeiro que o estudo da história não nos permite apenas conhecer o passado das ideias pedagógicas, mas também das práticas educativas (escolares e não-escolares); segundo, o fato de que as ideias que são objeto de conhecimento nas aulas de história têm sido eminentemente de perspectiva eurocêntricas. Começemos por este último. É urgente descolonizarmos o pensamento em países como o Brasil, submetido há tanto tempo a diversos processos de dominação. Vários intelectuais têm ressaltado que o fim da colonização política de parte expressiva dos países do mundo nos séculos XIX e XX, marcadamente ao sul do globo, não engendrou correlato encerramento do domínio sobre as formas de pensar dessas populações e, inclusive, sobre as formas de pensar a

si próprios, na construção das identidades e subjetividades. Como argumenta Aníbal Quijano (2005, p. 121),

a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Isso tem implicações evidentes nas aulas de História, visto que ainda tendemos a apresentar a história do Brasil inserida em uma narrativa única que tem por origem o continente europeu. Embora seja inegável a articulação entre a história dessas regiões, pela própria ocorrência da colonização, se seguimos analisando nossa história apenas com ferramentas conceituais formuladas pelos dominantes, ficamos impossibilitados de conhecer aspectos específicos dos processos que nos constituem. Como salienta Partha Chatterjee (apud SPIVAK, 1988, p. 18),

quando olhamos para regimes de poder nos chamados países atrasados do mundo hoje, não apenas a dominância de modos de exercício do poder caracteristicamente “modernos” [como descritos por Foucault] parecem limitados e qualificados pela persistência de modo mais antigos, mas também pelo fato de sua combinação em um estado e formação particular que parece abrir ao mesmo tempo um conjunto completamente novo de possibilidades de exercício de dominação pelas classes dirigentes⁵.

Ou seja, aproximando o debate das questões que interessam diretamente à História da Educação, é forçoso observar que as ideias pedagógicas consolidadas como *legado da humanidade* têm forte ancoragem na Europa e não são o único fator explicativo dos processos educativos que nos dizem respeito. Nesse sentido, outras perspectivas podem ser mais interessantes,

5- Da versão em inglês, tradução livre.

tais como apresentar ideias pedagógicas formuladas em diferentes epistemes (como, por exemplo, a Pedagogia Griô) ou a compreensão sobre as implicações da circulação internacional de sujeitos, objetos e ideias (SOARES; PLESSIM, 2019) e da difusão mundial da escola (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000). Evidentemente que, sendo quase sempre muito eurocêntrica nossa própria formação como professores de História da Educação, seria temerário pretender virar do avesso todas as nossas referências e abandonar nosso acúmulo de leituras. No entanto, se não fizermos nenhuma mudança de rumo seguiremos pensando apenas com essas lentes que já estão dadas. Assim, mesmo que seja uma alteração tímida, penso que é imprescindível e urgente que a façamos: por exemplo, incluir um autor indígena na bibliografia obrigatória da disciplina, uma temática africana ou, ao menos uma, indicação de leitura decolonial.

Outro ponto importante a destacar é a vantagem em deslocar os conteúdos propostos em aula das ideias pedagógicas para as práticas escolares e educativas em geral. Há já muitas pesquisas sobre história da educação no Brasil que autorizam outros ângulos, temas e abordagens. É vasta a produção científica que nos permite conhecer como eram, por exemplo, as práticas escolares e os objetos da escola em diferentes temporalidades. Também o conhecimento sobre os sujeitos do processo educativo, professores e alunos, ampliou-se muito nas últimas décadas. Hoje temos muito mais elementos para dizer quem estava na escola no passado, o que era ensinado, quais rituais organizavam o cotidiano escolar, entre outros. Nesse sentido, três temáticas com foco nos sujeitos têm comparecido com regularidade em minhas aulas: a história da educação da população negra (BARROS, 2018), a história da educação feminina (LOURO, 2004) e a história da educação escolar indígena (BERGAMASCHI, 2005). Nesse sentido, é evidente que existem várias ênfases legítimas para que boas pesquisas em História da Educação entrem em nossas aulas. As escolhas que fazemos de temas e leituras para o ensino têm muito do encontro de nossas biografias de formação e dos objetivos estabelecidos para a aula; e me parece adequado que seja assim. Dito de outro modo, de um professor a outro os temas e perspectivas mobilizados para o ensino não serão os mesmos. É importante contudo que o passado que comparece em nossas aulas de História da Educação não seja uma profusão de noções do senso comum ou de narrativas historiográficas que já foram criticamente revistas pelos pesquisadores do campo da História da Educação. Como nos alerta António Nóvoa (2010), corremos o risco de um constante retraimento da memória coletiva da educação pela profusão de

memórias individuais. É preciso, portanto, que os estudantes tenham contato nas aulas de História da Educação com o que de melhor qualidade vem sendo produzido na pesquisa histórica sobre educação. Que aprendam que o rigor na análise histórica, a multiplicidade de fontes, a diversificação das abordagens contribui para nos resguardar de uma percepção viesada e tendenciosa. Nesse sentido, no entanto, ainda assistimos a “um distanciamento inadequado entre a fecundidade dos resultados das pesquisas mais recentes e os conteúdos disseminados nas salas de aula dos cursos de formação de professores” (BORGES; GATTI JÚNIOR, 2010, p. 25).

Por fim, importa dizer o óbvio, mas necessário: não existe mágica curricular. Para que novas perspectivas possam caber nas nossas aulas, é preciso retirar os excessos de abordagem eurocêntrica e da temática das ideias pedagógicas. Essa minha insistência diz respeito ao fato de que também o futuro faz parte das aulas de História da Educação. Que tipo de professores contribuímos para formar mediante as escolhas que fazemos para o desenvolvimento do currículo em nossas aulas?

O futuro nas aulas de História da Educação

Podemos, portanto, observar que nas aulas de História da Educação nos cursos de formação de professores também o futuro toma parte. As expectativas com relação àquilo que o preparo profissional de docente pode oferecer para a formação das novas gerações, expresso em desejos de melhoria das escolas e da sociedade, são frequentemente mencionadas por professores de História da Educação e seus estudantes, eles próprios também futuros professores. Aqui é evidente o quanto a perspectiva histórica se articula com utopias educacionais e societárias que atraem pessoas para a área educacional, a despeito da difundida retórica da desvalorização do magistério e da insuficiente remuneração dos professores. Nesse sentido, o papel do estudo histórico na formação da identidade docente já foi muitas vezes mencionado e tem, evidentemente, a ver com o futuro. Como ressalta António Nóvoa (1999, p. 13), “a História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva”. Aqui vale a pena, portanto, retomar as respostas que António Nóvoa (2010, p. 10) propõe para a pergunta: “Por que a História da Educação?”. Segundo o autor, quatro pontos merecem destaque

como possibilidade de respostas a essa pergunta: 1) Para cultivar um saudável ceticismo; 2) Para compreender a lógica das identidades múltiplas; 3) Para pensar os indivíduos como produtores da história; 4) Para explicar que não há mudança sem história. Concordando com Nóvoa (2010), tenho buscado organizar minhas aulas tendo no horizonte a preocupação de que os temas e abordagens que apresento aos estudantes possam ampliar o engajamento deles com a disciplina em si e fazê-los refletir sobre a docência e as questões que mobilizam educadores nos dias atuais. Assim, o roteiro de estudos que proponho, os temas que elejo levar para a sala de aula, as atividades que desenvolvo e os textos que indico como leitura obrigatória têm sido objeto de minha reflexão constante compreendendo minha própria docência como prática reflexiva.

Mas nesse ponto ainda falta uma rápida menção no que se refere a uma reclamação onipresente entre docentes do Ensino Superior nas disciplinas de Humanidades: “hoje em dia os estudantes não leem” ou os “estudantes não sabem ler adequadamente”. Mais uma vez o efeito de idealização do passado se apresenta, sustentando uma suposição de que antigamente os estudantes liam muito mais. Ora, antigamente muito menos pessoas chegavam ao Ensino Superior e, se observarmos com atenção, sempre temos alguns alunos que leem tudo o que está indicado no programa da disciplina. Isso já é mais do que tínhamos no passado, nem que seja pelo simples fato de que alguns desses vorazes estudantes leitores atuais são oriundos de grupos sociais que não chegavam aos espaços universitários naqueles tempos. Além disso, seria preciso analisar com criticidade o que e quanto, de modo geral, tem sido proposto a esses estudantes como suposta leitura obrigatória. Nesse sentido, minha experiência me coloca em defesa dos estudantes. O que queremos que eles leiam? Por que, afinal, indicamos a leitura de textos (muitos textos)? Somos, como docentes do Ensino Superior, muitas vezes tomados de uma tradição livresca que nem sempre passa pelo nosso exercício de crítica. Nem tudo que temos a aprender, está em livros e textos. Evidentemente que vale a pena indicar leituras aos estudantes na universidade, mas frequentemente penso que poderíamos ser mais criteriosos. Muitas vezes aos estudantes se demanda que leiam 30 ou 40 páginas antes de uma aula na qual o texto não será nem mesmo mencionado ou cujas articulações com o que dizemos em aula esperamos que eles façam por si mesmos, como se não fosse parte da nossa tarefa docente explicitar as possibilidades de diálogo entre os textos, a aula e a experiência cotidiana ou a relação com outros conhecimentos. Qual

nosso papel na busca por diversificar as fontes de informação? De que modo os textos “entram” na aula? Sustentam que reflexões? Muito mais do que a ideia de que os jovens atualmente leem pouco (será?), me incomoda o risco de que eles saiam das minhas aulas sem que eu tenha podido contribuir com a diversificação e aprofundamento das possibilidades de *pensar* a educação. É contra esse risco que engajo todos os meus esforços como docente.

Referências

ANFOPE. **Nota ao CNE sobre proposta DCNS Pedagogia**, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Nota-ao-CNE-sobre-Proposta-DCNS-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

ALMEIDA, D. B.; GIL, N. L. (Orgs.). **Entre ansiedades e esperanças**: narrativas de estudantes em meio a uma pandemia. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219585>. Acesso em 08 de ago. 2021

BARROS, S. A. P. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2018/07/10/766/>. Acesso em 10 de jul. 2018.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. vol. III: séculos XX. p. 401-415

BORGES, B. G.; GATTI JÚNIOR, D. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 40, p. 24-48, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639804>. Acesso em 01 de Ago. 2021

BRAGON, R. A letra cursiva está com os dias contados? Especialistas respondem. **UOL Educação**, 17/03/15. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/17/a-letra-cursiva-esta-com-os-dias-contados-especialistas-respondem.htm>. Acesso em 08 de ago. 2021

CATANI, D. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. *In*: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 53-72.

CERTEAU, M. **A operação historiográfica**. A escrita da História. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 65-119.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

DUSSEL, I. **Isto não é uma escola ou é? Reflexões sobre o escolar em tempo de pandemia**. Live Anped, presente na quarentena! Youtube, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA&list=PL4Nxn25kHcCgnSeKcV1hDqD8yFsejCgpl&index=45&t=2927s>. Acesso em 08 de ago. 2021.

ESCOLANO BENITO, A. La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. **Revista de Ciencias de la Educación**. n. 157. p. 55-69, 1994.

HÁ um século no Correio do Povo: Magistério público. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 23 de junho de 2013, p. 15.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.135-150.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.19-34, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. [versão HQ]

GIL, Natália de Lacerda. Escola democrática, seletividade e meritocracia. In: VIEIRA, C. E. (Orgs.). **História da Educação: democracia e diversidade cultural**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2021. p. 375-416.

KOSELECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, E. S.; BENCOSTTA, M. L.; BAGGIO, M. Entre fotografias e tinteiros. Lapa (PR): NEPHARqE; UFPR; Instituto Federal – Paraná; CNPq, 2014. **Documentário** (22 min. 20 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5Dndt_8Qg2M. Acesso em 08 de ago. 2021.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.443-481

MARCOVITCH, J. Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo. **Estudos Avançados**, v. 16, n. 46, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/np3kgx6Y98L9PPCkflTBJCz/?lang=pt>. Acesso em 01 de ago. 2021

MBEMBE, A. O que fazer com as estátuas e monumentos coloniais? **Revista Rosa**, v. 2, n. 2, 10/11/2020. Disponível em: <https://revistarosa.com/2/o-que-fazer-com-as-estatuas-e-os-monumentos-coloniais>. Acesso em 30 de jul. 2021.

MONTEIRO, C. Orientações sobre o ensino da escrita na Revista do Ensino/RS: repercussões da obra de Ormindia Marques (1930-1960). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 235-257, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ctkVqdC5HCdMk3T5WbWwzth/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021.

NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 11-15

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. vol. 1: séculos XVI-XVIII, p. 9-13.

NUNES, C. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 6, p. 115-158, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38698/20227>. Acesso em 29 de jul. 2021

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.93-114.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 08 de ago. 2021

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 77-91.

SOARES, F. S.; PLESSIM, V. K. Por uma história da história da educação no Brasil: Diana Vidal entre os 20 anos da SBHE e os 22 anos do NIEPHE. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e090>. Acesso em 08 de ago. 2021

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (189-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SPIVAK, G. C. Subaltern studies: deconstructing historiography. In: GUHA, R.; SPIVAK, G. C. (Ed.). **Selected subaltern studies**. New York; Oxford: Oxford University Press, 1988. p. 3-32.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr.-jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em 08 de ago. 2021.

UMBELINO, L. A. O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 192-202, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TFnzLFHvQr3SbdwxqXP9tBF/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em 01 de ago. 2021

VIDAL, D. G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n.1, p.126-140, jan 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/3sKR3kgQMf7J8LbLGjt8k5L/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08 de ago. 2021

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de jul. 2021

WARDE, M. “Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas”. In: SAVIANI, D. et al. **História e história da educação**: O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão

Angélica Borges

Amália Dias

Introdução

*Você precisa saber
O que passa aqui dentro
Eu vou falar pra você
Você vai entender
A força de um pensamento
Pra nunca mais esquecer
(Pensamento - Cidade Negra¹)*

As reflexões apresentadas neste estudo emergem a partir de um território específico do Estado do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense², tratado pelos meios de comunicação e pela população em geral como periferia³. O senso comum cristalizou esse lugar como periferia, principalmente, no sentido negativo: lugar de violência, pobreza e da falta – falta de estrutura, saneamento, cultura, educação e história. Um lugar que não teria importância histórica, social e cultural. Esse discurso da ausência justificou - e justifica - a destruição do patrimônio histórico e a falta de preservação dos existentes⁴. “A força desse

1- Banda formada no município de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, na década de 1980, no Centro Cultural Donana. Segundo André Leite (2006, p. 31), em dissertação sobre a memória musical da Baixada, “o trabalho da maioria dos grupos de reggae de Belford Roxo, em especial o do Cidade Negra e o do KMD-5, tinha uma forte identificação com a cultura local, abordando, em grande parte de suas letras, questões políticas que aludiam ao espaço em que viviam. Esta postura militante e engajada com a realidade da Baixada Fluminense possibilitou que esses grupos transmitissem preocupações políticas vinculadas a sua condição de moradores de uma área periférica e estigmatizada, por outros moradores do Rio de Janeiro.”. Sobre o Centro Cultural Donana ver também a dissertação de Nascimento (2016).

2- Adotamos a definição de que a Baixada Fluminense é formada pelos municípios de Magé, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Nilópolis, São João de Meriti, Mesquita, Belford Roxo, Queimados e Japeri. Como será apresentado a seguir, essas definições dependem dos objetivos dos pesquisadores.

3- Para uma discussão sobre o assunto conferir o documentário “Nunca fui, mas me disseram” Produção/Direção/Montagem: Bruno Vianna, Jacqueline Martins, Priscila Marques, Taisa Moreno e Verônica Trindade. Duração: 39 min Ano: 2007. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=E8sUcveY6XA>

4- Cf. Nascimento e Bezerra, 2019.

pensamento” atua na produção de subjetividades a partir das quais os sujeitos passam a acreditar que o lugar que tem valor histórico e cultural é o “centro”, nesse caso, a Capital do Estado, a cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, fazer divisa com a Capital não trouxe “a reboque” alguma valorização para a imagem da Baixada Fluminense. Pelo contrário, frequentemente, o exercício de comparação entre capital e periferia reforça ainda mais a representação pejorativa da Baixada.

Esse constructo em torno das imagens associadas à Baixada - “a força de um pensamento”, como diz a canção do Cidade Negra – também compõe os modos de observação dos estudantes das licenciaturas que ingressam nas faculdades de educação, dos professores da educação básica (e até mesmo do nível superior) e permeiam, como decorrência, o universo escolar em todos os níveis de ensino. Podemos nos perguntar, o que a História da Educação tem a ver com isso? Desnaturalizar por meio da História da Educação esses acontecimentos, esse modo de funcionamento das representações em torno da periferia pode contribuir para desconstruir estereótipos e dar visibilidade a aspectos ignorados desse território e que se fazem presentes na formação e no exercício docente.

Buscamos aqui apresentar como diferentes conotações de Periferia têm sido mobilizadas na experiência de ensino, pesquisa e extensão em História da Educação em nosso ofício na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ (FEBF-UERJ). Uma experiência que se inscreve num processo mais amplo de “invenção” da Baixada Fluminense que ressignifica o conceito de periferia e no qual colaboram outras agências educacionais, culturais e sociais do município onde está sediada a FEBF, Duque de Caxias.

Interrogar e problematizar, por meio da história, certas concepções de Baixada que carregam o signo da violência, da ausência, da desvalorização abre um leque de possibilidades pedagógicas e formativas. Não se trata de negar a violência e a falta de estrutura, mas sim de entender como historicamente se constituíram, assim como a invisibilidade de aspectos históricos e culturais da região. Violência, pobreza, ausências, invisibilidades têm histórias que precisam ser trazidas para o debate. Novamente, o que a História da Educação tem a ver com isso e, principalmente, como a História da Educação da Baixada Fluminense é dada a conhecer nesse movimento?

Os estudos acerca da escrita da história da Baixada abordam as motivações e práticas de regimes de historicidade que disputaram e disputam o direito à memória, história e ao patrimônio da região. A partir do diálogo com as

perspectivas epistemológicas do conceito de periferia e com os estudos sobre a historiografia da Baixada buscamos situar o contexto social de produção de nossa atuação em ensino, pesquisa e extensão em História da Educação na FEBF. Apresentamos o nosso fazer-se História da Educação em periferia, fazendo história local da educação: “A força de um pensamento/ pra nunca mais esquecer”.

O exercício de operar com temporalidades distintas e com escalas espaciais nos ajudam a desnaturalizar e historicizar a Baixada Fluminense no tempo e no espaço. Há um processo pedagógico envolvido nos modos como os sujeitos mobilizam formas de ser, estar e fazer-se Baixada Fluminense. A escola tem um papel primordial nesse processo, assim como a universidade que tem a seu favor o tripé ensino, pesquisa e extensão. Fazer-se Baixada Fluminense por meio do fazer-se professor (SCHUELER, 2002), fazer-se aluno e fazer-se escola⁵, compreendendo o “fazer-se”, no sentido de Thompson (2004, p. 9), como um processo ativo que se deve às ações humanas e aos condicionamentos sociais.

Periferia e história: chaves de análise na invenção da Baixada Fluminense

*Lá no meio da baixada
Um gueto do Brasil
Olhando pela laje para o céu que se abriu
Vivia no barraco que seu pai lhe deu
Essa era a vida do Johnny B. Goode
O que ele aprendeu ele aprendeu com a vida
E tocava a sua guitarra como ninguém
(Johnny B. Goode – Cidade Negra)*

Considerando tais questões e para refletir acerca da relação História da Educação e periferias nos parece muito fértil o conceito de “história vista de baixo”, a partir de Edward Thompson, pois nos permite, conforme nos assinala Jim Sharpe (1992), analisar as experiências históricas de homens e mulheres com existências ignoradas, consideradas inacessíveis ou sem importância ou vistos como um problema de governo. Sharpe mostra que a “história vista de baixo” não deve estar dissociada das considerações mais amplas da estrutura e do poder sociais para evitar também que o perigo da fragmentação

5- Uma reflexão sobre o uso da concepção de “fazer-se” de Thompson para se pensar História da Educação na Baixada Fluminense conferir Jara (2017) e Dias (2014).

do conhecimento histórico. Assim uma das principais contribuições dessa abordagem seria “um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história” (SHARPE, 1992, p. 59). Demonstrar que tais sujeitos, no caso do nosso estudo, da periferia, foram (e são) atores históricos, criaram histórias e que foram mais que um “problema” com o qual o “governo tinha que lidar”, parafraseando Thompson.

Os outros dois conceitos, história local e jogos de escalas, também dialogam com essa discussão. Faria Filho (2007, p. 63) compreende a região como o “processo e resultado de operações políticas e, por que não, acadêmicas, que fundam essa mesma realidade e condicionam o modo de seu entendimento”. Uma das possibilidades levantadas pelo autor é entender a região como posição de análise e como lugar epistemológico. Portanto, como nos evidenciam os estudos existentes, Baixada Fluminense faz parte de um processo de operações políticas e acadêmicas.

Os versos “Lá no meio da Baixada/Um gueto do Brasil” registram uma narrativa constante do território pensado com distante e marginalizado: “lá”, “um gueto”. Seja no jornalismo, na cultura ou nos meios acadêmicos, as definições de Baixada Fluminense tem estreito vínculo com as definições de *Periferia*.

Segundo Marlúcia Souza (2014) e Eliana Laurentino (2021) periferia foi um termo importante para a definição dos modos de produzir a escrita da história da Baixada em programas de pós-graduação a partir das décadas de 1980 e 1990. Esse aspecto da produção social do conhecimento era nutrido pelos debates acadêmicos acerca de territórios urbanos populosos e sonogados em infraestrutura e direitos sociais.

D’Andrea (2020) afirma que, na década de 1960, periferia era um território geográfico marcado pela pobreza, precariedade e distância do centro. Segundo Valladares (1991, p. 98), nos anos 60 a teoria da marginalidade social levou a compressão de que os pobres não eram ociosos ou vadios, mas uma “massa dos excluídos, dos marginalizados, colocados na periferia do sistema econômico com o direito de participação restrito, quando muito, à situação de subemprego”. Ao longo do tempo o conceito foi acomodando outros aspectos. Para Valladares (1991, p. 102), a partir da década de 1970, o processo de metropolização foi acompanhado pelo de “periferização” que para os cientistas sociais brasileiros caracterizava o “crescimento rápido e desordenado das franjas metropolitanas a partir de processos de parcelamento do solo levados a cabo por pequenos e médios agentes imobiliários que se especializaram

em 'driblar' a legislação urbanística, criando loteamentos irregulares, muitas vezes clandestinos". Também se referia ao "processo de segregação espacial da classe trabalhadora, empurrada cada vez mais para longe da área central da cidade, confinada em espaços marcados pela escassez de serviços urbanos e equipamentos de uso coletivo" (VALLADARES, 1991, p. 102-103). Para a autora, o aumento do custo da moradia na favela inviabilizou a permanência de muitos, fazendo com que a população empobrecida fosse empurrada para a "periferia". Valladares ressalta que essa nova "territorialidade da pobreza" evidenciou o "morador de periferia". De acordo com os cientistas sociais, a vivência comum experienciada por esses atores "geraria identidades coletivas" e a "consciência de interesses comuns na luta pelos direitos de cidadania" (VALLADARES, 1991, p. 104). Dessa forma, havia o reconhecimento dos movimentos de moradores da periferia como formas coletivas de construção da cidadania.

Marlucia Souza (2014), ao apresentar o debate sobre a definição de Baixada Fluminense, destaca o impacto na escrita dos pesquisadores da história gerado pelas produções dos geógrafos, das publicações de agências demográficas, como o IBGE, e, principalmente, de estudos de engenheiros e urbanistas a partir da década de 1970 que caracterizaram os municípios da Baixada na sua localização de área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. As desigualdades sociais, a violência, a sonegação de direitos que assolavam a população passaram a ser espelhados, denunciados, combatidos e compreendidos a partir da relação centro-periferia. Assim, o conhecimento produzido acerca da relação centro-periferia evidenciava que as políticas públicas de planejamento urbano para os cariocas deveriam considerar a área metropolitana fluminense: "as pesquisas realizadas forneceram uma quantidade de informações e dados acerca da Baixada Fluminense e revelaram as profundas desigualdades intra-regionais" (SOUZA, 2014, p. 28).

Na década de 1990, os investimentos feitos por urbanistas para compreender a ocupação urbana e intervir nos problemas contemporâneos da cidade do Rio de Janeiro concorreram para a definição da Baixada Fluminense como "incorporada à Região Metropolitana como área periférica, passando a ser interpretada como área segregada, reservada como espaço de ocupação de trabalhadores pobres e desprovida de investimentos públicos" (SOUZA, 2014, p. 28). Mas esses diagnósticos também fomentaram a mobilização pela defesa de mudanças dessa realidade, por transformações que deslocassem a periferia dessa condição subalterna.

Como parte desse esforço político aconteceram investimentos epistemológicos que passaram argumentar sobre a importância da região

para além do estigma da segregação. E nesse contexto se encontra o impulso que houve na historiografia sobre a Baixada Fluminense. Segundo Laurentino:

O conceito de Baixada Fluminense e suas problematizações atravessam e compõem as transformações políticas no Estado. Com a fusão do Estado da Guanabara ao do Rio de Janeiro, em 1975, demandas antigas da região, como as questões de infraestrutura, receberam uma certa centralidade diante das expectativas do cenário político e econômico sobre a região metropolitana do Rio de Janeiro. Muitas pesquisas e estudos foram realizados e colaboraram para leituras e conceitualizações sobre a Baixada Fluminense, o que acreditamos ter contribuído para uma **invenção identitária do território**, com apoderamento das condições geográficas da região (LAURENTINO, 2021, p. 112, grifos nossos).

No inventário sobre a escrita da história da Baixada, Laurentino (2021) identifica distintos regimes historiográficos existentes desde a década de 1930, e descortina as funções exercidas pelo Instituto Histórico do município de Duque de Caxias desde a década de 1970, no desenvolvimento de uma historiografia sobre a Baixada Fluminense.

Laurentino destaca e o protagonismo que passou a ser exercido por professores que foram desenvolver pesquisas sobre a história da Baixada em programas de pós-graduação a partir da década de 1990. Especialmente investigando a historiografia produzida no município de Duque de Caxias, Laurentino identifica um grupo de intelectuais do curso de história da FEUDUC que, organizados em diferentes agências e em articulação com pesquisadores e representantes políticos de outros municípios da Baixada, se lançaram em profícuas iniciativas em prol do ensino, da pesquisa e da divulgação acerca da história local:

Os membros da FEUDUC, com muita diversidade temática de pesquisas, foram construindo narrativas sobre o território e fortalecendo uma referência identitária e problematizadora da construção territorial pautada na perspectiva teórica que observa a lógica periférica, no sentido de complementaridade do Estado do Rio de Janeiro. Esses agentes questionaram as invisibilidades da região como parte dos processos de estigmatização da Baixada Fluminense (LAURENTINO, 2021, p. 116).

Disso decorre a presença de “formatos híbridos de escrita” (LAURENTINO, 2021, p. 183) sobre história local e regional. Encontra-se diferentes usos do “local”, seja por sua própria importância enquanto tema de interesse da população local, seja para usar o estudo do local com contraponto a generalizações ou confirmações da história nacional (LAURENTINO, 2021, p. 215):

[...] a própria ideia de Baixada Fluminense se enquadra em uma invenção do território a partir das referências de importância atribuídas pelos agentes sobre o papel do Estado do Rio de Janeiro na historiografia, o que faz das produções sobre o local meios de identificação das continuidades e descontinuidades na escrita regional (LAURENTINO, 2021, p.83).

Faria Filho (2007), ao dialogar com Jacques Revel, defende as abordagens micro e macrossociais funcionando como jogos de escalas, não sendo excludentes e nem superiores ou inferiores. Afirma que esse debate nos remete “às possibilidades e limites de articular o regional e o nacional nos projetos de educação para o Brasil” (FARIA FILHO, 2007, p.61), nos quais importa variar as escalas de observação no tempo e no espaço. Revel assevera que não existe hiato e oposição entre história local e história global e que “cada ator histórico participa, de maneira mais próxima ou distante, de processos – e portanto se inscreve em contextos – de dimensões e níveis variáveis, do mais local ao mais global” (1998, p. 28) que fazem parte da constituição do Estado moderno.

Portanto, pensar as periferias como territórios historicamente constituídos, com participação de diferentes atores históricos, em relações de poder, cooperação, solidariedade, disputa e em tensão com as regiões consideradas centrais, utilizando o campo da educação como recorte, nos permite perceber o papel da educação na configuração territorial ao longo do tempo. “Qual pode ser a representatividade de uma amostra assim circunscrita? Que pode ela nos ensinar que seja generalizável?” (REVEL, 1998 p. 32). Faria Filho (2007, p. 65), assinala que não se trata de uma pretensão de circunscrever um objeto e mostrar como se realiza em sua particularidade, mas indagar “qual inteligibilidade é possível produzir para aquele fenômeno quando me disponho a ‘observá-lo’ de determinada posição, ou escala, em sua universalidade”.

Na década de 1990, de acordo com D’Andrea (2020, p.21), houve uma tendência da academia “abandonar o termo periferia, relativizando seu poder explicativo”. Nesse momento, o termo começou a ser usado pelos moradores, ganhando visibilidade e positividade relacionadas aos movimentos sociais e culturais. Nesse sentido, o autor

afirma que, a partir dos anos 1990, os debates ganham três dimensões diversas: na academia, na indústria do entretenimento e entre os moradores da periferia. No primeiro caso, o conceito de periferia perde a preponderância e é relativizado; no segundo, ocorre um “abuso da estética da pobreza” que depois é abandonada; e no terceiro caso, os moradores se apropriaram e “seguiram resignificando o termo”. Como vimos, na Baixada Fluminense o termo foi resignificado pela busca em afirmar a “centralidade” da periferia por meio de sua história.

A despeito das problematizações da academia, no caso da experiência de ensinar História da Educação na formação de professores em nível superior, na Baixada Fluminense, importa destacar que alunos ingressam na graduação fazendo uso do termo ou da ideia de periferia nas aulas, associando a significados diversos – com forte conotação negativa ou como uma identidade transformada em ferramenta de luta, num sentido pulsante, de vida criativa - a depender de seus pertencimentos e experiências locais. Dentre as experiências vividas pelos estudantes das licenciaturas, professores da educação básica inscritos nos cursos de extensão e demais sujeitos, podemos destacar a participação em uma série de movimentos, coletivos e grupos sociais e culturais que foram constituídos a partir da identidade comum de periferia: o Fórum Cultural da Baixada, Centro Cultural Donana, Cineclubes Mate com Angu, Sociedade artística e musical Lira de Ouro, FORAS (Fórum de Oposição e Resistência ao Shopping), Associação Cultural e Recreativa Afoxé Raízes Africanas, Gomeia Galpão Criativo⁶, dentre muitos outros. Em períodos anteriores, a região também contava com movimentos sociais, conforme nos assinalam Souza (2014), Pinheiro e Rodrigues (2018) e Pinheiro e Batista (2019).

O dinamismo cultural leva ao questionamento de narrativas que atribuem à Baixada o lugar de ausência ou falta de criação artística e cultural, conforme nos alerta Heraldo HB, em um livro acerca da história da criação do Cineclubes Mate com Angu, em Duque de Caxias:

6- Uma Carta Manifesto dos trabalhadores e trabalhadoras da cultura na Baixada Fluminense, datada de 30 de março de 2020, recomendando, diante da pandemia do COVID-19, ações e medidas de “enfrentamento e prevenção de um colapso no setor cultural e na vida dos trabalhadores da cultura na Baixada Fluminense” demonstram a existência de uma quantidade enorme de instituições, como por ser visto pela lista de signatários: Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1JhIFEXbwPMKzz5b-w_SKrCxx7CUv7shB/view . Acesso em: 04 jun. 2021. Outra iniciativa dos movimentos sociais de mesmo teor, solicitando medidas por parte do governo, pode ser vista em <https://casafluminense.org.br/organizacoes-e-liderancas-da-baixada-fluminense-lancam-manifesto-cobrando-medidas-de-prevencao-ao-coronavirus/>. Acesso em 04 de jun. 2021. Nessa carta, cabe destacar o trecho “Na Baixada, infelizmente, é histórico o processo de violação de direitos. A população pobre, preta e periférica, moradora dessa região, sofre com a violência, desemprego e precarização do trabalho, baixo número de leitos disponíveis e problemas no acesso à saúde, falta de saneamento (água potável, coleta de esgoto, coleta de lixo), adensamento habitacional excessivo (mais de 3 pessoas dormindo no mesmo quarto), dentre outros.”

Rompendo estereótipos; e sem bairrismos bobos: Caxias realmente é difícil, cansa, dá no saco. E ainda tem uma coisa muito doida: a proximidade sedutora com a cidade maravilhosa, onde tudo acontece... Mas entender Caxias como um símbolo, um território imaginário e imaginado é algo gostoso de se fazer e tem raízes; não é à toa que tanta gente, mesmo não sendo daqui fisicamente, se apropria imagetivamente da cidade e vai criando outras Caxias carregadas de calor humano por aí nesse planeta afora. E é sempre bom lembrar que o que está sendo disputado no mundo atual com mais fervor é justamente a ficção, o território do imaginário. E quando a Rede Globo estreou uma novela que tinha a cidade como cenário, *Senhora do Destino*, muita gente ficou engasgada com aquela Caxias estéril e estereotipada, sem a força do que tanta gente sentiu e decidiu transportar para a arte e para a vida (HB, 2013, p.27, grifos no original).

Tais disputas mostram diferentes forças e atores envolvidos na construção de representações para um determinado território. E o que a História da Educação tem a ver com isso? Qual a contribuição que o campo de conhecimento "História da Educação" pode oferecer para reflexão acerca de um território, nesse caso, um território da periferia? Quais as contribuições da História da Educação para se pensar o campo educacional nas periferias, mais especificamente na região da Baixada Fluminense? Como os processos históricos de educação e de escolarização corroboram para os processos históricos de constituição de uma determinada região? Como a História da Educação se insere no processo histórico de desenvolvimento da região da Baixada Fluminense?

História da Educação local na formação de professores

*Sendo que para você chegar
Terá que atravessar
A fronteira do pensar
(Pensamento - Cidade Negra)*

Uma das questões resultantes das reflexões de História da Educação que podemos destacar é a pessoa se perceber como sujeito escolarizado, submetido a uma história de escolarização e de seus desdobramentos. Parece algo simplista por causa da obviedade da ideia de que se alguém chegou à universidade é porque passou pela escola de educação básica. Mas ao solicitarmos que os estudantes da periferia reflitam sobre a experiência escolar na trajetória de suas vidas percebe-se, como primeira reação de parte

significativa deles, uma dificuldade em imaginar como seria esse exercício. Alegam não ter nada significativo para relatar. Não atribuem valor à sua própria experiência (não teria valor histórico) e não vislumbram haver conexão com a História da Educação Brasileira, muito menos com a geral. Não se reconhecem como atores históricos. Não obstante acionando a “história vista de baixo” esse exercício faz emergir muitas histórias apagadas, escondidas, subterrâneas (POLLAK, 1989), permite aos estudantes ligarem pontos que nunca haviam conectado, compreenderem questões que nunca haviam percebido, se reconhecerem como resultados de múltiplas experiências históricas, sendo uma delas, consideravelmente longa, a experiência escolar. Os relatos mostram como entender e analisar historicamente sua própria experiência escolar pode ajudá-los nesse processo de formação docente ou, no caso daqueles que já exercem o ofício, compreender e refletir sobre sua própria prática.

Desnaturalizar, por meio da História da Educação, práticas escolares reiteradas em suas histórias escolares pode contribuir e abrir espaço para que se apropriem e discutam os saberes produzidos por outras áreas de conhecimento, como as metodologias de ensino. Analisar práticas enraizadas ou secundarizadas resultantes de um processo histórico de produção de métodos, currículos, formas de organização do tempo e do espaço, artefatos escolares, materiais pedagógicos, eventos escolares, entre outros, possibilita o fornecimento de subsídios para questionamentos, críticas, criação, defesa ou reivindicação de outras formas de instituir a experiência escolar.

Albuquerque Junior (2008, p.2) afirma que a História não tem uma finalidade prática, “tem uma serventia muito mais ampla, no sentido da formação do cidadão, da formação da pessoa, na formação da subjetividade, da personalidade, da forma da pessoa ser, perceber o mundo”. Parafraseando trechos de Albuquerque Junior, a História da Educação pode ter uma serventia muito mais ampla, no sentido da formação do professor, da formação de seus alunos, da formação da subjetividade, da forma do sujeito escolar ser, perceber e estar na escola em que está inserido. Historicizar suas práticas, seu modo de ser professor, o modo como a criança, o jovem ou adulto se fazem presentes como alunos, a atuação da comunidade escolar. Por isso, a história educativa da trajetória dos alunos e a memória escolar levadas para dentro da universidade também produzem conhecimento, formação e práticas. E o que isso tem a ver com a periferia?

Não iremos esmiuçar os conteúdos trabalhados nas disciplinas de História da Educação na FEBF porque não caberia num capítulo de livro. Selecionamos

alguns aspectos para dar ênfase. Conforme já assinalamos, esse trabalho parte da experiência de ensinar História da Educação na Baixada Fluminense, onde está situado o campus Caxias da UERJ no qual funciona a FEBF⁷.

Uma de nossas práticas é solicitar às estudantes e aos estudantes do primeiro período, inscritos na disciplina da área, que façam uma atividade, "Memórias da Escolarização"⁸, cuja proposta é que os calouros produzam relatos escritos de memórias de suas trajetórias escolares e apresentem "fontes", como diplomas, carteirinhas escolares, fotografias, objetos. Uma parte considerável dos estudantes das licenciaturas em pedagogia e geografia são moradores da Baixada Fluminense e carregam consigo a experiência de viver na periferia, com todas as suas dificuldades, contradições e potencialidades. Portanto tais relatos apresentam memórias e histórias das escolas, seus professores, mas também memórias e histórias da vida na periferia na Baixada Fluminense. Proporcionam a reflexão acerca de seu processo de formação ao longo de seu crescimento, da subjetividade formada por vários aspectos, dentre as quais a vivência na escola da periferia. Perceber como a história da escolarização faz parte da sua própria história e da história da região em que está inserido dá abertura para compreensão de outros processos e relações estabelecidas de caráter político, econômico e social, bem como de raça, gênero e classe que atuam na constituição territorial e na garantia (ou não) de direitos.

Uma aluna do curso de Pedagogia⁹ ao adentrar a faculdade, a partir de algumas aulas de diferentes disciplinas/áreas do conhecimento e desse trabalho solicitado na disciplina de História da Educação, se deu conta que o acesso à educação foi um direito que lhe foi negado durante muito tempo, até mesmo o desejo de ser professora, algo que conquistou aos 28 anos de idade num curso normal em uma escola pública em Duque de Caxias. Sua trajetória escolar,

7- A versão curricular do curso de pedagogia da FEBF de 2008, ainda em vigor em 2021, com algumas alterações ao longo desse tempo, possui quatro disciplinas voltadas para História da Educação (Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I, II, III e IV A). Já a versão curricular do curso de licenciatura em geografia de 2004, também ainda em vigor, comporta duas disciplinas (Perspectiva Histórica das Ideias Pedagógicas I e II). O corpo docente da área teve algumas variações ao longo desse tempo e, portanto, as experiências aqui relatadas fazem parte da experiência dos professores que atuam no grupo de pesquisa Estudos de História da Educação Local - Ehelo.

8- Entre 2013 e 2019, das 30 turmas ofertadas da disciplina Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I para o curso de Pedagogia, 21 turmas participaram da atividade "Memórias da Escolarização", com total de 502 estudantes inscritos. Dados elaborados a partir de um levantamento inicial realizado pela Secretaria de Departamentos da FEBF. Cf. SECRETARIA DE DEPARTAMENTOS. "Histórico da disciplina: 06-11179 Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I", FEBF, junho de 2021.

9- Agradecemos a Sara Cristina Gomes Barbosa por gentilmente nos autorizar usar seu trabalho e história como exemplo para desenvolver esta reflexão.

interrompida inúmeras vezes por força de questões sociais, econômicas, do machismo e do racismo, além de ser alvo de um discurso de incapacidade atribuído a ela por outros, retrata a experiência de uma parcela considerável de alunos que ingressam na FEBF. O que os estudantes não percebiam até o momento de refletirem sobre suas memórias é que suas trajetórias e tais questões fazem parte de um processo histórico. O exercício de se perceberem, por meio da história de sua própria educação, como partes de um processo histórico maior no qual estão inseridos e que remetem às dinâmicas social, econômica, política, geográfica e familiar contribui para ressignificarem suas experiências de vida. Seguindo a canção, "Sendo que para você chegar/Terá que atravessar/A fronteira do pensar". Assim, é possível compreender a análise da trajetória escolar do licenciando como parte do processo de fazer-se professor.

Nesse processo de falar de si, surgem histórias emocionantes, bonitas, tristes, desoladoras, mas todas ricas de significados que refletem as continuidades e descontinuidades do processo histórico de escolarização, bem como dos distintos projetos educativos disputados e colocados em curso. Lopes (2004, p.44) ao tratar da serventia da história indaga "Qual história de qual educação?", pergunta imprescindível quando se pretende compreender o "problema educacional assumido como compromisso político". A autora cita Pierre Salmon¹⁰ (1979), também apoiado em Henri Marrou, "a tomada de consciência histórica realiza uma verdadeira catarse, uma libertação no nosso consciente sociológico, um pouco análoga à que a psicanálise procura conseguir no plano psicológico. Em resumo, o homem é libertado pela história do peso do seu passado" (SALMON apud LOPES, p. 41-42).

Mas a emergência dessas histórias não se dá apenas pela demanda desse tipo de trabalho acadêmico. Às vezes os próprios estudantes se encarregam, junto com sua comunidade, da manutenção da memória escolar ou do "enquadramento da memória" (POLLAK, 1989). Um caso simbólico foi o que resultou na pesquisa de doutorado na área de História da Educação, depois publicada em livro, da professora Ana Mignot, quando em aula, as alunas da FEBF falavam das histórias da Escola Mate com Angu¹¹.

10- SALMON, Pierre. História e crítica. Lisboa: Almedina, 1979, p.48.

11- Cf. Mignot (2002), Dias, Borges e Pinheiro (2021) e Conferência de abertura do Dia da Baixada 2021 "Razões para Comemorar: Centenário da Escola Regional de Meriti" com a participação de Ana Mignot, realizada em 3 de maio de 2021, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gZkOQUIT62g> . Acesso em 04 jun. 2021.

Também gostaríamos de trazer algumas questões acerca da experiência de refletir História da Educação em campo ou *in loco* por meio da realização de atividades como visitas pedagógicas a espaços de memória e história na periferia. Há um potencial pedagógico nesses espaços educativos e formadores para compreensão da história local atrelada à história da educação. Nesse sentido, ir ao Museu Vivo do São Bento - MVSB, que é um museu de percurso situado em Duque de Caxias, não se trata apenas de conhecer os sambaquis (sítio arqueológico), relembrar os primeiros ocupantes daquele espaço, saber o que foi o Núcleo Colonial São Bento e a fazenda dos padres beneditinos no período colonial. Trata-se também de passar pela história da escola que existia na sede do MVSB, do Patronato São Bento (COSTA, 2017), que remete às instituições asilares de educação da infância na primeira metade do século XX e que também permite recuar mais no tempo para abordar as Colônias Orfanológicas de Estrela (SANTOS, 2020), no século XIX, para atender crianças ingênuas nascidas após a Lei do Ventre Livre. Visitar a Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto é passar pela história da Escola Regional de Meriti ou "Mate com Angu" (que deu nome ao Cineclube já mencionado), ao movimento da Escola Nova e ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Visitar o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) é passar pela história da formação pública de professores na Baixada Fluminense, no âmbito do curso normal, mas também em nível superior e pela própria história da UERJ-Caxias. Visitar o Instituto Histórico de Duque de Caxias, situado no subsolo da Câmara Municipal, é viabilizar o contato com diferentes tipos documentais sobre a história local, com a coleção de jornais da cidade, atas da Câmara Municipal, entre outros. E, um último exemplo, que permite alinhar todos os anteriores e que também não esgota as possibilidades, é a visita ou participação em atividades no Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense - CEPEMHed, cujo objetivo está contido no próprio nome institucional.

Cabe destacar que essas possibilidades de fazer visitas guiadas com os estudantes em espaços da Baixada pela mediação dos agentes dos Museus, das Escolas, do Instituto Histórico e do Centro de Memória da Educação é compartilhar e sustentar um movimento político, cultural e historiográfico que desde a década 2000 investe em "aulas-passeio", cursos e na patrimonialização de territórios e acervos da Baixada Fluminense.

Foi relevante para o impulso da história local da Baixada a aproximação das práticas de museologia social, com a experiência de criação do Museu Vivo do São Bento: “Em Duque de Caxias, o que se configurou foi um crescente registro de patrimônios associados à memória do território, com operações que objetivam criar uma continuidade para as gerações seguintes que moram no lugar hoje.” (LAURENTINO, 2021, p.142).

Esse processo ocorreu em consonância com os debates acerca de políticas públicas nacionais e estaduais atravessados por discussões internacionais acerca das definições de museu e de patrimônio. Em dezembro de 2000 a FEBF sediou, por meio do PINBA, um evento sobre cultura na Baixada. Em 2001 foi criada uma Comissão de Resgate do Patrimônio Cultural da Baixada (LAURENTINO, 2021). O direito à memória e preservação de patrimônios materiais e imateriais de povos indígenas, quilombolas e periféricos demarcou disputas e possibilitou que memórias subterrâneas fossem valorizadas: “O processo de instalação de museus na cidade foi se constituindo dentro de uma leitura e de práticas dos agentes para uma visibilidade de uma chamada memória social, o que indicava uma demarcação dos entendimentos de memória e história dos agentes”. (LAURENTINO, 2021, p.142).

Dar visibilidade a essas relações que podemos estabelecer a partir destes “lugares de memória” (NORA, 1993) ou de “enquadramentos de memória” (POLLAK, 1989) e de história parece algo simples, mas só é possível pelo resultado da atuação de movimentos sociais e culturais na Baixada que lutaram e continuam lutando por tais espaços. A força do apagamento da memória e história das regiões periféricas invisibiliza a existência de uma universidade pública em Caxias (UERJ), a existência de uma ação vinculada ao movimento da escola nova, a existência de um conceito moderno de Museu, que é o MVSb. Uma universidade, uma escola e um espaço educativo não escolar (museu). A História da Educação, em diálogo com outras áreas de conhecimento, nesse processo de formação de professores, contribui para compreendermos melhor o que está sendo chamado de periferia, assim como conhecer, refletir e pensar como se colocar e atuar nela.

Para tanto, tornam-se imprescindíveis as pesquisas em História da Educação, entre as quais, aquelas desenvolvidas na região pela área de História da Educação na FEBF-UERJ. A apresentação dos resultados nas aulas enriquece esse debate e permite situar a região e operar com os jogos de escalas, conforme veremos no tópico a seguir.

A pesquisa em História da Educação local

*E o pensamento é o fundamento
Eu ganho o mundo sem sair do lugar
(Pensamento - Cidade Negra)*

Ao debatermos História da Educação brasileira e darmos visibilidade a possíveis objetos de investigação nas regiões periféricas, operamos com jogos de escalas de diferentes abrangências. Perceber as continuidades e descontinuidades, as semelhanças e diferenças entre as zonas centrais e as zonas periféricas, bem como seus entrelaçamentos e conexões, podemos observar os impactos, a receptividade, resistências e efetividades das políticas e dos debates educacionais nos arredores dos centros decisórios, mas também como as dinâmicas próprias de regiões diversas dialogam com ou resistem às dinâmicas das regiões centrais ou mais gerais. Ao mesmo tempo em que a proximidade estreita laços e favorece a constituição de uma rede de relações e, sobretudo, uma rede de interdependências (ELIAS, 1993), persiste ao longo do tempo uma ideia de existência de uma hierarquia. No caso da Baixada Fluminense, cidades como Duque de Caxias, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita e Nova Iguaçu fazem divisa com a cidade do Rio Janeiro, que foi capital do Império e Capital da República até 1960. Posteriormente, se tornou capital do Estado do Rio de Janeiro, antes sediada em Niterói.

Não é possível aqui dar conta de abordar a complexidade dessa relação e como ela afeta, forma e conforma historicamente os modos de ser, perceber, estar das populações que habitam ou circulam pela capital e pela “periferia”, nesse caso representada pela Baixada Fluminense. Mas gostaríamos de enfatizar que as pesquisas que procuram investigar e analisar tais relações - e sobretudo aquelas do nosso foco, História da Educação¹² - permitem redimensionar a proeminência da região, inclusive no sentido de observar a importância e os efeitos de sua existência (e o modo como existe) para a própria constituição

12- Na FEBF-UERJ coordenamos o grupo de pesquisa Estudos de História da Educação Local (Ehelo) que trabalha com diferentes temporalidades, enfoques e ferramentas teórico-metodológicas. Estudos da profissão docente, história da escolarização, instituições educacionais, entre outros, com abordagem interseccional de questões de raça, gênero e classe, em diálogo com a historiografia da região. Entre os estudos produzidos pelo Ehelo, encontram-se: Laurentino (2016); Jara (2017); Costa (2017); Plessim (2017); Cabral (2017); Rodrigues (2020); Costa (2020); Esteves (2020); Pereira (2020); Santos (2020); Pinheiro, Batista (2019); Alves (2020); Sousa (2021); Dias, Barbosa (2021). Outros estudos que foram produzidos em outros grupos de pesquisa e que merecem ser destacados: Moreira dos Santos (2020); Mignot (2002); Dias (2014); Silva (2008); Guedes (2012); Soares (2016); Miranda (2020); Laurentino (2021), entre outros.

e funcionamento da capital. Em outras palavras, a capital existe enquanto tal também pelas relações de interdependência com as periferias. Como?

No caso da Baixada, estudos do campo da história¹³ mostram a rede de interdependência do que então era chamado de Recôncavo da Guanabara com a capital do Império Rio de Janeiro¹⁴. Atividades produtivas da região ajudavam a manter o consumo na Corte. Trânsito de sujeitos entre as regiões de diferentes extratos sociais e condições jurídicas: escravizados que fugiam para os quilombos do Recôncavo; moradores do Rio que possuíam propriedade em Iguazu, Estrela e Magé; moradores do Recôncavo que enviavam seus filhos para estudar na Corte (Capital do Império) ou que passavam a residir no Rio ou Niterói, mantendo suas propriedades; prestadores de serviços e fornecedores que viviam em circulação entre as duas regiões. Nessa dinâmica, não escapavam os projetos de educação para a infância pobre, ingênua, desvalida em uma relação de interdependência entre as regiões (SANTOS, 2020; COSTA, 2020; COSTA, 2017).

No século XX, novos reordenamentos surgem com os processos de industrialização e de modernização agrícola. A citricultura em Iguazu teve íntima conexão com os debates do campo educacional (DIAS, 2014). A industrialização no município de Duque de Caxias e a instalação da Fábrica Nacional de Motores (FNM) em Xerém, no governo Getúlio Vargas, gerou também a instalação de várias escolas ao redor e em função da FNM (ALVES, 2020; RAMALHO, 1989). Os processos de emancipação política dos municípios da Baixada igualmente produziram efeitos na educação local. Tais apontamentos são possíveis em razão das pesquisas que foram feitas. A política de ocupação das terras, os loteamentos irregulares, disputas políticas locais têm relação direta com a criação ou funcionamento de escolas e com projetos educativos. O estabelecimento de uma escola pode ser uma iniciativa pautada em interesses políticos das autoridades locais, mas também resultado da mobilização de comunidades, movimentos sociais ou de iniciativas de pessoas comuns e de baixa renda¹⁵.

O entrelaçamento entre questões político-administrativas e educacionais também pode ser observado sob outros ângulos. Assim, no século XIX, os códigos de posturas que regem o funcionamento de um município também

13- Para citar alguns: Souza (2014); Bezerra (2011); Nascimento, Bezerra (2019). Nesse último, Nascimento e Bezerra (2019, p. 10-11) trazem um levantamento “sumário”, mas importante sobre as produções historiográficas da Baixada Fluminense.

14- Podemos mencionar também a relação do Recôncavo com o continente Africano a partir de transações comerciais e circulação de mercadorias e escravizados, cf. Bezerra (2011).

15- O CEPEMHED possui um acervo de documentação sobre a criação de várias escolas.

tratam das escolas¹⁶. No século XX, as atas da Câmara Municipal que registram as discussões e as atividades do poder legislativo, também falam das escolas e de seus sujeitos¹⁷. Dão a ver as dinâmicas que persistem com o passar do tempo, aquelas que se modificam ou entram em descontinuidade e que se refletem no modo como as redes de ensino funcionam atualmente. Então quando nos perguntamos o porquê da estrutura física das escolas públicas de certos municípios da Baixada ser tão precária, se formos nos deter apenas à dinâmica atual, podemos incorrer no risco de atribuir isso às ingerências do tempo presente. Deixaremos de compreender que esse é um problema histórico e que, para mudar, demanda-nos um esforço e engajamento de fôlego. Deixaremos de observar que as escolas públicas do Recôncavo no século XIX¹⁸ eram instaladas em prédios adaptados sem condições de funcionamento, que com a República houve mudanças no campo educacional, mas a estrutura escolar prosseguiu na penúria em muitas regiões. Com as emancipações políticas de municípios na Baixada, a estrutura insuficiente em geral também persiste. Como explicar essa permanência? Muda-se o regime de governo, mudam-se os governantes, mudam-se os níveis de democracia (com períodos de ausência, inclusive) e muitas escolas continuam precárias (rebocos que caem, instalações elétricas inadequadas ou sem eletricidade, escolas sem abastecimento de água, banheiros insalubres, sem portas, goteiras dentro das salas, falta de carteiras, falta de material escolar, falta de funcionário de apoio). E novas demandas surgem com a modernização, sem que as antigas demandas tenham sido supridas. Um problema histórico que também faz parte da realidade brasileira em muitas regiões desse grande e diverso território. Como é possível essa permanência? Conhecendo as possíveis explicações para essas permanências, no âmbito local, é possível intervir ou mudar a realidade?

Longe de dar conta de responder estas indagações, importa remeter às discussões para a História da Educação mais geral, pois as políticas locais estão também conectadas com as políticas elaboradas em instâncias superiores da gestão do aparato público (governos municipais, governos estaduais e federal). Tais políticas são alvo de disputas de diferentes setores. Existe uma vasta bibliografia sobre o tema que trata do problema com diferentes abordagens. A História da Educação também aborda como as populações, comunidades, trabalhadores e movimentos sociais se organizavam ao longo tempo para

16- Para o caso de Iguazu, conferir Miranda (2020), para o caso de Estrela conferir Santos (2020).

17- Para o caso de Duque de Caxias, conferir Rodrigues (2020).

18- Borges, Dias (2021); Borges (2021); Miranda, 2020; Ramalho Souza (2021); Pereira (2020); Santos (2020).

reivindicar acesso à educação tanto nas regiões centrais quanto nas periféricas, muitas vezes atuando de forma articulada e em rede, como pode ser visto nas ações realizadas pelos Comitês Populares Democráticos na década de 1940, em várias regiões do Brasil e na Baixada Fluminense (PINHEIRO, 2014; PINHEIRO, BATISTA, 2019; PINHEIRO, RODRIGUES, 2018). Analisar tais experiências ajuda a refletir e avaliar as estratégias de lutas usadas em diferentes momentos, mas também pode ser um recurso pedagógico para elaborar outras estratégias de luta em defesa do direito à educação. Se “o pensamento é o fundamento” consideramos que a pesquisa da História local da Educação pode contribuir para dar embasamento às lutas dos movimentos sociais da área de educação: “Eu ganho o mundo sem sair do lugar”.¹⁹

A extensão dos elos entre ensino e pesquisa na formação continuada

*Recitem poesias, palavras de um rei
Faça por onde que eu te ajudarei
(Pensamento - Cidade Negra)*

O nosso *fazer história da educação em periferia fazendo história local da educação*, além das dimensões do ensino e da pesquisa tem como desdobramento a atuação extensionista. Ampliar os modos de divulgação sobre a pesquisa e o ensino de história da educação local nos convida ao compromisso com o deslocamento e encontro com outros sujeitos da Baixada, seja pela formação continuada de docentes e pesquisadores, seja pela articulação com outras agências educacionais, culturais e sociais do entorno.

O projeto “História e Educação na Baixada Fluminense” é cadastrado desde 2014 como parte dos projetos de extensão que compõe o Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense (PINBA) da UERJ. Atuamos na formação continuada e inicial de docentes por meio da divulgação de pesquisas, fontes e de materiais sobre a história e a educação na Baixada Fluminense, com ênfase na educação patrimonial, na história

19- Podemos mencionar o exemplo do FORAS (Fórum de Oposição e Resistência ao Shopping) e o movimento realizado para tombar a Escola Municipal Dr. Alvaro Alberto, em Duque de Caxias. A história da escola foi usada como uma das ferramentas de luta para garantir continuidade de sua existência, ameaçada pela construção de um shopping.

do magistério e das instituições escolares da região. As ações realizadas consideram “o desenvolvimento de projetos de cooperação acadêmica com escolas de educação básica da região, com fim de contribuir para formação continuada dos professores em articulação com a formação dos licenciandos e pós-graduandos da FEBF” (DIAS, 2020, p. 4).

Tendo como objetivo subsidiar “o ensino da educação patrimonial, da história da Baixada e da história da educação” (DIAS, 2020, p. 6) são realizadas oficinas itinerantes sobre o ensino de história da Baixada Fluminense, produção de material de educação patrimonial²⁰; visitas guiadas em escolas da rede básica, palestras sobre a história do magistério e das instituições educacionais da Baixada Fluminense; visitas guiadas em locais históricos da Baixada Fluminense para alunos e professores que atuam na região. Também atuamos na divulgação do conhecimento científico produzido pelo Grupo de Pesquisa EHELO (Estudos de História da Educação Local) em cursos normais e nas escolas da Baixada. A parceria com as Secretarias Municipais de Educação promove a oferta de palestras e cursos²¹.

Todo o escopo do projeto é alinhado ao escopo de atuação do PINBA que foi criado em maio de 1992 no bojo de políticas de interiorização da UERJ. Desde 2000 tem sede na FEBF e funciona pelo desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão coordenados por docentes concursados da Universidade. Os projetos tecem permanente cooperação com agências da sociedade política, da sociedade civil e de movimentos sociais dos municípios da região. As atividades desenvolvidas pelo Programa nas últimas 3 décadas:

[...] se concentram na **disponibilização dos recursos técnicos e científicos da UERJ** aos municípios da Baixada Fluminense e grupos sociais organizados; no **desenvolvimento de estudos e pesquisas** sobre a realidade política, social, econômica e educacional da região; e no **apoio aos movimentos sociais**, particularmente na área da formação educacional e cultural (MELO, 2020, p. 4, grifos nossos)

20- Em 2019 foi organizada a Exposição fotográfica itinerante “Retratos da Escolarização em Iguazu”. Um conjunto de doze banners analisava fotografias de escolas da Baixada, datadas da década de 1930 e encomendadas pelo prefeito por ocasião das comemorações centenário de fundação da vila de Iguazu.

21- Por exemplo, em 2021, a parceria com a Casa do Professor, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguazu destinado a formação continuada de docentes da rede, resultou na oferta da palestra “História do Magistério na Baixada Fluminense: reflexões para o tempo presente” e há previsão de oferta de um curso sobre História da Profissão Docente em outubro de 2021.

Assim, a produção e divulgação do conhecimento sobre a Baixada, a formação iniciada e continuada de docentes e a cooperação com órgãos da sociedade política e da sociedade civil ancoram os quase 30 anos de existência do Programa (1992-2022), promovendo a articulação entre a Universidade e seu entorno e colaborando para o desenvolvimento econômico e social da Baixada Fluminense.

O assessoramento técnico com setores da sociedade política e sociedade civil ocorre por permanente trabalho com as Secretarias Municipais de Educação, escolas de educação básica, pré-vestibulares comunitários e com instituições locais. *Educação, história e patrimônio* são pilares das ações diferenciadas promovidas “no âmbito da formação política e educacional, como também a pesquisa e preservação da Memória, História e Cultura da Baixada Fluminense” (MELO, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, foi pela cooperação técnica e articulação com diferentes agentes coletivos, que, nas dependências da FEBF, foi criado em dezembro de 2000 o Fórum Cultural da Baixada, que se mobilizou pela aprovação do Dia 30 de Abril como Dia da Baixada. A Carta Cultural da Baixada assinada na ocasião apresentava um diagnóstico e defendia o “resgate do patrimônio histórico e cultural dos municípios que compõem a região” (ARAÚJO; EVARISTO, 2018, p. 120). Devido a ampla mobilização foi instituído um projeto de Lei em 2001 (n.º 2233) e criado em 2002 o *Dia da Baixada*, por meio de decreto estadual (Lei n.º 3.822 - Lei de Criação do Dia da Baixada, de 02/05/2002). A lei determina a celebração da data “em todas as escolas da rede estadual de ensino público e em todas as repartições públicas estaduais localizadas na região” com os seguintes objetivos:

- I – celebrar os valores históricos, culturais e sociais dos municípios que compõem a Baixada Fluminense; II - discutir os problemas da Baixada Fluminense para propor soluções, com a participação consciente de toda a sociedade; III – simbolizar uma tomada de posição em defesa da Baixada Fluminense e de seus habitantes (Lei n.º 3.822, Art.2).

Desde então, o PINBA realiza anualmente eventos acadêmicos por ocasião da data, promovendo a divulgação científica e articulando a formação dos licenciandos com os professores das escolas da região, colaborando também na formação continuada e na cooperação com as escolas. Em 2014, 2015 e 2018 o Fórum Cultural da Baixada Fluminense, por meio do Prêmio Baixada, diplomou o PINBA devido ao reconhecimento pelos serviços prestados continuamente junto a escolas da educação básica na celebração do Dia do Baixada.

Em 2021 os professores, estudantes e técnicos vinculados ao projeto “História e Educação na Baixada Fluminense” assumiram a organização do evento que teve como tema o centenário de fundação da Escola Regional de Meriti²². Trata-se da instituição escolar mais conhecida pelos movimentos sociais, pela história local e pelos estudos acadêmicos da região, por ter sido uma experiência que ganhou repercussão nacional ao adotar práticas da Escola Nova na sua gestão, pedagogia e função social. As histórias da antiga “Mate com Angu”, atual Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, ensinam sobre os desafios de acesso à escolarização na Baixada Fluminense.

O levantamento bibliográfico sobre a história da educação da Baixada indica que a história da Escola Regional de Meriti é a temática mais contemplada pelos pesquisadores. A “Mate com Angu” ocupa um lugar valioso no imaginário social do município e, como já foi dito, lutas pela preservação do acervo histórico e das instalações da escola mobilizam diversos movimentos sociais da cidade que em 2016 se aglutinaram no FORAS.

Antes da realização do evento do Dia da Baixada, fomos convidados pela Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto para participar de um Grupo de Estudos com os docentes e gestores, onde apresentamos uma discussão sobre o debate acadêmico acerca da importância da história da Escola Regional de Meriti. Por meio da atividade “A Escola Regional de Meriti: veredas para o Grande Sertão da história da Baixada Fluminense” situamos a importância da historiografia sobre a Escola e procuramos instar o legado das gerações docentes contemporâneas que contribuem para a vitalidade da instituição escolar.

Assim, o evento acadêmico “Dia da Baixada 2021 – Centenário da Escola Regional de Meriti”, realizado em 3 *lives*, teve na abertura a Conferência “Razões para Comemorar: O Centenário da Escola Regional de Meriti” proferida pela professora Ana Chrystina Mignot (EDU-UERJ), autora do primeiro trabalho em pós-graduação sobre Armanda Álvaro Alberto, a fundadora da Escola. Entendemos que a tese defendida por Ana Mignot, em 1997, inaugurou o campo de estudos de história da educação local na pós-graduação, participando assim, do movimento de profissionalização do campo de pesquisa em história indicado por Eliana Laurentino. No segundo dia do evento houve a exibição do documentário “Armanda” e debate com os diretores Rodrigo Dutra e Liliane Leroux (FEBF). Trata-se de um filme realizado com financiamento público que apresenta aspectos da atuação de Armanda na criação da Escola Regional,

22- O evento ocorreu nos dias 3, 4, e 5 de maio de 2021 e foi transmitido pelo canal oficial da FEBF no YouTube e contou com intérpretes de libras.

o legado da instituição na memória de antigos estudantes e os movimentos contemporâneos pela preservação da escola. O encerramento foi conduzido pela palestra de Luciana Pires Alves, professora na FEBF e na Escola Dr. Álvaro Alberto. Sua intervenção apresentou os usos atuais da história da instituição junto aos estudantes: "A Escola Dr. Álvaro Alberto hoje: infância, memória e prática docente".

Albuquerque Júnior (2008, p. 4) afirma que "ao pesquisar você vai sendo transformado pela pesquisa, por isso a importância de reunir pesquisa e ensino, essa relação em que um alimenta o outro". No caso da experiência do nosso trabalho com História da Educação na FEBF, acrescentamos a atividade de extensão que integra pesquisa e ensino, numa "relação em que um alimenta o outro" nesse processo de invenção da Baixada.

Considerações finais

Os movimentos de ensinar, pesquisar e promover atividades extensionistas constituem os (e são constituídos pelos) fazeres da História da Educação Local e da própria periferia "Baixada Fluminense". Um "fazer-se" resultado de um processo ativo de pesquisadores, estudantes e professores, quanto dos condicionamentos desse território. Os debates e as apropriações realizadas, por diferentes sujeitos, ao longo do tempo e em diferentes lugares, acerca da ideia de "periferia" nos apontam os modos de operar a "força de um pensamento" configurado também a partir de condicionantes acadêmicos e dos movimentos locais. Observamos os habitantes da periferia se apropriarem do termo periferia como forma de afirmação e de articulação em movimentos sociais e culturais. Essa efervescência da periferia, "a força de um pensamento", fecunda e nutre as práticas de ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, não almejamos romantizar o potencial da História da Educação, mas sim dar visibilidade às possibilidades e experiências desse campo na formação docente. Também não almejamos elencar a História da Educação como a área de conhecimento que resolverá os problemas para a melhoria do campo educacional, mas potencializar a luta de educadores por educação pública de qualidade por meio do conhecimento histórico da educação (ensino, pesquisa e extensão). Ou seja, refletir acerca da importância do campo de História da Educação para o *fazer-se* professor em seu processo de formação inicial e continuada na universidade, bem como no exercício do magistério nas periferias, refletindo igualmente a partir do duplo movimento do fazer-se professor e periferia.

Referências

ALBUQUERQUE JR., D. M. Entrevista. **Revista Especialidades (online)**, 2008, v. 1, n. 0, p. 1-14. Trechos selecionados.

ALVES, M. C. J. **Projetos de educação e de disciplinarização de trabalhadores na Fábrica Nacional de Motores (décadas de 1940 a 1970)**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2020.

ARAÚJO, A. L. S.; EVARISTO, H. A Trajetória de um programa que dialoga com a Baixada Fluminense. *In: Revista Pilares da História*. Ano 17, v. 16, p. 117-123, 2018.

BARBOSA, S. C. G. **Processo de escolarização**. 2017. Mimeo.

BEZERRA, N. **A cor da Baixada**: escravidão, liberdade e pós-abolição no Recôncavo da Guanabara. Duque de Caxias: APPH - CLIO, 2012.

BEZERRA, N. **Escravidão, farinha e comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro – século XIX**. Duque de Caxias: APPH - CLIO, 2011.

BORGES, A. Difusão da escolarização no Recôncavo da Guanabara. *In: BORGES, Angélica; DIAS, Amália (Orgs.). História da educação do Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense*. No prelo

BORGES, A.; DIAS, A. Capilarização da escola pública na Baixada Fluminense: reflexões em torno de Iguazu (1870- 1933). *In: SILVA, A.; LIMEIRA, A.; LEONARDI, P. (Orgs.). Um mar de escolas: diálogos e pesquisas em História da Educação*. Curitiba. Editora Appris, 2021. p. 95-110.

CABRAL, V. S. **Maria Rosa Paris e Augusto Monteiro Paris**: experiências de magistério em Iguazu (1875-1935). 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2017.

COSTA, M. S. T. **Patronato São Bento**: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969). Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias 2017.

COSTA, S. F. **“Celeiro fértil e humano das Mães Cristãs”**: o projeto de Cidade das Meninas na Baixada Fluminense (1939-1942). Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2020.

D’ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP [online]**. 2020, v. 39, n. 1, p. 19-36. Disponível em: <<https://doi.org/10.25091/S01013300202000010005>>. Acesso em 22 jul. 2021.

DIAS, A. BARBOSA, S. Lugares de Magistério no Ano do Centenário Em Iguaçu (1933). *In*: BORGES, Angélica; DIAS, Amália. (Orgs.). **História da educação do Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense**. No prelo.

DIAS, A. **Entre laranjas e letras**: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

DIAS, A. História e Educação na Baixada fluminense. Relatório 2020. *In*: UERJ/SR3 - Sub-Reitoria de Extensão e Cultura / Departamento de Extensão, Rio de Janeiro, 2020.

DIAS, A; BORGES, A; PINHEIRO, M. C. Armanda Álvaro Alberto e a Escola Regional de Meriti: pilares da escrita da História da Educação Local. **Revista Pilares da História**. 2021.No prelo.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, v.2.

ESTEVES, A. P. S. **O Ginásio Leopoldo e o processo de institucionalização do ensino secundário no distrito-sede de Iguaçu (1930-1950)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2020.

FARIA FILHO, L. M. História da educação e história regional: experiências, dúvidas, perspectivas. *In*: MENDONÇA, A. W. C. P.; ALVES, C.; GONDRA, J.; NACIF, L.; BONATO, N. (Orgs.). **História da educação**: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Ed. UFF. 2007, p. 57-66.

GUEDES, J. R. Q. **Cenários do Processo de Escolarização do Recôncavo da Guanabara - A história de Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2012.

HB, H. **O cerol fininho da Baixada**: Histórias do Cineclubes Mate com Angu. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

JARA, I. B. **O fazer-se Estado e fazer-se magistério em Iguaçu:** funcionarização, agências e experiências (1895-1925). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2017.

LAURENTINO, E. S. S. **História Local, Patrimônio e Culturas Afro-brasileiras em Duque de Caxias (2000-2014).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, UERJ, Duque de Caxias, 2016.

LAURENTINO, E. S. S. **Tensões e conciliações:** a escrita da história local e o Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1971-2008). Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, UERJ, São Gonçalo, 2021.

LEITE, A. S. **Memória musical da Baixada Fluminense.** 2006. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2006.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

MELO, I. L. O Programa Integrado de Pesquisas e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense (PINBA): Relatório 2020. *In:* UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro SR3 - Sub-Reitoria de Extensão e Cultura DEPEXT - Departamento de Extensão, 2020

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

MIRANDA, A. C. F. **“A marcha progressiva do ensino”:** Processos de escolarização no município fluminense de Iguassú (1879 – 1889). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2020.

NASCIMENTO, E. **Um lugar chamado Centro Cultural:** A Casa de Don’Ana e as práticas de re-existências na Baixada Fluminense. 2016. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História,** São Paulo, v. 10, jul./dez 1993. p. 7-28, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em 22 jul. 2021.

PEREIRA, K. A. G. **Tecendo letras e mulheres prendadas: a urdidura da escola primária e do magistério feminino em Magé no período do Império (1839-1889)**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2020.

PINHEIRO, M. C. O.; BATISTA, Vitor S. Educar o povo para a democracia: a experiência dos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense. **Revista Pilares da História**, v. 18, p. 76-82, 2019.

PINHEIRO, M. C. O; RODRIGUES, A. S. O. B. Movimento social, cidadania e educação na experiência dos Comitês Populares Democráticos na Baixada Fluminense (1945-1947). **Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**, V, 2018, Niterói. Anais V CEDUCE, v. 2, 2018.

PINHEIRO, M. C. O. **Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964): uma história comparada**. 2014. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

PLESSIM, V. K. **A profissão docente na Escola Regional de Meriti (1921-1954)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p. 3-15.

RAMALHO, J. R. **Estado-Patrão e luta operária: O caso FNM – Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1989.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. *In*: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 15-38.

RODRIGUES, A. S. O. B. **A educação pública nas Atas da Câmara Municipal de Duque de Caxias (1947-1958)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

SANTOS, B. S. **Entre tropeiros, quilombos e fazendas: processos de escolarização e educação dos negros na Vila de Estrela na Província do Rio de Janeiro (1846 - 1889)**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2020.

SANTOS, M. C. M. **Dona Ruth Telles de Menezes:** Mulheres negras que democratizaram o ensino no distrito de Santo Aleixo, Magé/RJ. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SCHUELER, A. F. M. **Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854-1889).** 2002. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SHARPE, J. A História Vista de Baixo. In: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História:** Novas Perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39- 62.

SILVA, V. C. A. **Um caminho inovador:** o projeto educacional da Escola Regional de Merity (1921-1937). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOARES, K. M. **Pelos Narradores da Solidão:** Marcas do Integralismo nas memórias sobre a educadora Aurélia De Souza Braga (Belford Roxo, 1930-1945). 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, M. R. **Processos de escolarização na Freguesia de São João Batista de Meriti na Província do Rio de Janeiro (1833 -1889).** 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

SOUZA, M. S. **Escavando o passado da cidade:** história política da cidade de Duque de Caxias. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária I:** A árvore da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VALLADARES, L. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. *In:* BOSCHI, R. **Corporativismo e Desigualdade:** a construção do espaço público no Brasil. IUPERJ, Rio Fundo Editora, 1991.

O Ensino de História da Educação na Amazônia: reflexões sobre a formação docente em serviço do PARFOR/ UFPA/Campus Marabá

Felipe Tavares de Moraes

Introdução

Neste capítulo realiza-se a reflexão sobre a formação docente em exercício no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), vinculado a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Marabá, a partir de um relato de experiência docente que problematiza o Ensino de História da Educação na Amazônia. A reflexão tomou por referência a ministração da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia*, no curso de Pedagogia, ocorrida entre 23 e 28 de janeiro de 2012. Transformo em objeto de pesquisa a minha prática pedagógica como professor-formador no PARFOR/UFPA/Campus Marabá, que buscou contribuir com a formação inicial dos(as) professores(as)-cursistas, tendo em vista que estes(as) professores(as), em sua maioria, eram habilitados(as) no curso de Magistério em nível médio e trabalhavam na prefeitura de Marabá e nos municípios vizinhos, como Itupiranga, Nova Ipixuna e Jacundá.

Nesse sentido, adoto neste estudo a perspectiva da *Epistemologia da Prática Docente* enquanto campo de investigação que procura problematizar a práxis pedagógica na condução dos processos de ensino-aprendizagem, envolvendo desde o processo de planejamento até a efetivação da construção do saber-fazer docente na sala de aula (THERIEN; CARVALHO, 2009). Ao assumir a postura de professor-pesquisador, converto a minha prática pedagógica em objeto de pesquisa com o intuito de problematizá-la enquanto prática social e cultural circunscrita e relacionada com outros sujeitos sociais em processo de formação (TARDIF, 2010). Minha perspectiva de trabalho preocupou-se em dialogar (FREIRE, 1999; 2002) com os saberes sociais, culturais e educacionais

dos(as) professores(as)-cursistas, buscando concatenar os processos históricos-educativos brasileiros e amazônicos com a realidade local de Marabá. Assim, o engajamento dos(as) professores(as)-cursistas nas aulas foi fundamental para a organização da minha prática pedagógica e, assim, considero que houve uma comunicação profícua da “experiência docente” (THOMPSON, 1981), embora em momentos e graus diferentes de aprofundamento teórico-metodológico, do professor-formador e dos(as) professores(as)-cursistas.

Em função deste diálogo e da emergência dos saberes locais, a discussão da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* foi organizada inicialmente para refletir sobre a dinâmica entre o *nacional* e o *regional* acerca da educação brasileira e da Amazônia. No entanto, no processo da prática pedagógica, esta perspectiva apresentou um limite ao não contemplar os processos históricos locais da própria realidade marabaense, o que ficou evidenciado no diálogo com os(as) professores(as)-cursistas. Por isso, mobilizo os conceitos de “região/fronteira” (SILVA, 1990; MARTINS, 1997; MACHADO, 2017) e “colonialidade do saber e do poder” (QUIJANO, 2005) para problematizar o ensino de História da Educação no PARFOR/UFPA/Campus Marabá. Deste modo, foram levantados três “temas-geradores” (FREIRE, 1999; 2002) nas discussões realizadas em sala de aula sobre a história de Marabá: a migração nordestina e sulista, a relação entre “Velha” e “Nova” Marabá e os conflitos agrários.

Este estudo vincula-se ainda ao campo do Ensino de História da Educação. Ressalto, assim, a importância da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* para a formação do(a) pedagogo(a), ao assinalar a dimensão histórica dos processos educativos, da docência à gestão escolar, que orientarão a sua prática educativa enquanto profissional da educação. Apresentar esta dimensão histórica significa estimular uma postura crítica na qual a educação é tratada como um fenômeno social que contribui para a formação humana, ao mesmo tempo que é moldada por diversos interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (GATTI JR, 2008; SAVIANI, 2007). Considerar a educação em perspectiva histórica significa ainda problematizá-la na variação de “escalas” (REVEL, 2010) entre “nacional, regional e local”, na qual os processos e os saberes sejam encarados em relação recíproca e contraditória, de modo a complexificar a compreensão sobre a História da Amazônia Paraense não mais restrita aos processos históricos-educativos ocorridos em Belém, cuja ampliação precisa incorporar elementos que marcaram a formação histórica de Marabá – perspectiva assumida por este estudo.

Também reconheço o descompasso existente (GONDRA; SILVA; MENEZES, 2014) entre a produção historiográfica, marcada pelo crescimento em quantidade e qualidade nas últimas décadas (GONDRA, 2005; VIDAL & FARIA FILHO, 2003), e a produção sobre o Ensino de História da Educação, esta última caracterizada pela escassez de trabalhos (CARVALHO; GATTI JR., 2011; MONARCHA; GATTI JR., 2013). Deste modo, este estudo procura contribuir para o campo do Ensino da História da Educação na Amazônia ao refletir sobre a minha experiência docente enquanto professor-formador no âmbito do PARFOR/UFPA/Campus Marabá.

Marabá é uma cidade média localizada no Sudeste do Pará, cuja área territorial marca 15.126.058 km² e a população estimada registra 287.664 pessoas (BRASIL, 2020). Embora a região da bacia do rio Itacaiúnas tenha sido explorada por portugueses no século XVI, a ocupação definitiva da região ocorreu no final do século XIX, com a fundação do Burgo Agrícola por famílias oriundas de Goiás, sob o comando do coronel Carlos Gomes Leitão, em 1895. Com o declínio do caucho (um tipo de borracha silvestre) e o crescimento da extração da castanha-do-pará, a cidade foi fundada em 5 de abril de 1913. Na década de 1920, o trabalho de extração e comércio da castanha gerou um intenso fluxo migratório do Nordeste (principalmente, do Maranhão), acompanhado pela exploração do garimpo no rio Tocantins. Na década de 1970 e 1980, em função da infraestrutura rodoviária e dos investimentos e incentivos governamentais, houve a expansão da fronteira agropecuária, a construção da hidrelétrica de Tucuruí e a implantação do Projeto Carajás e, levando, a consolidação de um fluxo migratório marcado pela heterogeneidade cultural e social de sujeitos do Centro-Sul e do Nordeste (ALMEIDA, 2008; SILVA, 2006). Atualmente, a cidade de Marabá é marcada pela dinâmica econômica da agropecuária e de projetos de exploração mineral e, conseqüentemente, pelo fluxo populacional desigual e diverso que marcam essas atividades econômicas – que, nos últimos anos, foram intensificadas pela expansão dos negócios agropecuários sobre áreas de conservação ambiental e de demarcação aos povos indígenas.

A discussão do capítulo divide-se em três partes. A primeira trata das políticas educacionais destinadas à formação docente em serviço sob a influência de diretrizes neoliberais, bem como da exigência de certificação mínima conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. A segunda aborda as características do PARFOR e a sua implantação no curso de Pedagogia da UFPA. E, por fim, a terceira parte expõe a minha prática pedagógica como professor-formador na disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* no PARFOR/UFPA/Campus Marabá.

A formação docente no contexto da LDB/1996: a imposição de políticas neoliberais e as demandas da formação em serviço

Nas décadas de 1970 e 1980, ao lado das Faculdades de Educação das Universidades Públicas, a Escola Normal em nível médio era a principal instância de formação de professores para o Ensino Fundamental. Neste momento, com a expansão da rede escolar tornou-se cada vez maior a demanda de professores para os níveis iniciais de escolarização. Assim, admitiu-se diversos arranjos de formação docente marcados pelo aligeiramento e pela precariedade: cursos rápidos, complementação didática, autorização para lecionar em áreas afins e autorização especial para o exercício do magistério à profissionais sem licenciatura (GATTI; NUNES, 2010).

No entanto, na década de 1990, houve uma reorientação nas políticas educacionais destinadas a formação docente. Conforme o receituário neoliberal, a economia brasileira voltaria a crescer, deixando para atrás a estagnação econômica dos anos 1980, a partir do momento em que não houvesse intervenção do Estado no mercado. Pois o mercado autorregula-se quando os indivíduos empreendem oferecendo serviços e atendendo demandas e, a partir desta correlação, a concorrência garante a qualidade dos serviços e ocorre a geração de riqueza (FRIGOTTO, 1998; GENTILI; SILVA, 1995).

Neste contexto, os Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentaram propostas para a reorganização do campo educacional de acordo com as demandas do mercado. Nos Estados Unidos e na União Europeia, tais propostas foram realizadas a partir de avaliações padronizadas sobre o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Com a constatação do resultado aquém do esperado, estabeleceu-se a correlação entre qualificação docente e rendimento escolar; ou seja, se os estudantes não estavam atingindo as métricas educacionais, isto devia-se exclusivamente a falta de qualificação dos professores. Então, se o contexto educativo é marcado pelo baixo desempenho dos(as) alunos(as), repetência e evasão, atribuiu-se estes problemas à falta de qualificação docente (HADDAD, 2008; FREITAS, 2003).

Esta proposta neoliberal para a educação apresenta a qualificação docente como um dos principais fatores para aprimorar o ambiente educacional e o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas, ao passo que deixa em segundo plano importantes discussões acerca de aspectos macroestruturais indissociavelmente relacionados ao desempenho profissional dos professores,

tais como a precarização das instalações das escolas públicas, os baixos salários pagos aos (às) trabalhadores(as) da educação e a carga horária extenuante de trabalho. Com isto, um dos aspectos principais desta proposta é focar na formação dos professores em serviço para a Educação Básica.

Embora tenha sido objeto de disputa pelos diversos grupos que colaboraram em sua elaboração, a LDB incorporou diversas disposições desta política neoliberal para o contexto brasileiro (SAVIANI, 1997), principalmente ao possibilitar a expansão de setores privados na educação, a adoção de uma pedagogia das competências focada na formação meritocrática, individual e competitiva e a aferição da qualidade da educação baseada em avaliações padronizadas. Apesar disso, a LDB exigia a formação superior para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a garantia a universalização do acesso à Educação Básica – estes aspectos representam avanços, no entanto, em um contexto de forte desinvestimento na educação pública e crescente responsabilização dos(as) professores(as) pelos problemas estruturais que prejudicam a Educação Básica.

Esta exigência de formação inicial mínima no Ensino Superior ficou evidenciada nos artigos 62 e 87. Ao tratar dos profissionais da educação, o artigo 62 regulava que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superior de educação, admitida, como formação mínima para ao exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2005, p. 26).

Por sua vez, o artigo 87 estabelecia a “Década da Educação” (1997-2007), cujo parágrafo 4º previa que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2005, p. 33). Assim, a LDB buscava qualificar os(as) professores(as) em serviço na Educação Básica cuja formação tinha sido o Curso Normal em nível médio. Ao mesmo tempo que estipulava uma década de prazo para que a totalidade dos profissionais da Educação Básica tivessem a formação superior.

A partir do estabelecido pela LDB, a Lei nº 9.424/1996 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que, dentre outras atribuições, disposições e responsabilidades, empenhava 60% dos recursos na formação docente dos profissionais sem formação adequada. Nesse sentido, firmou-se parcerias e convênios, entre universidades públicas e poderes públicos municipais, para a criação de cursos de licenciatura que deveriam oferecer capacitação para todos os profissionais em serviço e cumpririam, deste modo, as disposições dos artigos 62 e 87 da LDB. Com a Emenda Constitucional nº 53/2006 e a regulamentação pela Lei nº 11.496/2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja função era substituir o FUNDEF. Deste modo, o FUNDEB deu continuidade às políticas de financiamento à qualificação dos profissionais da educação sem formação mínima adequada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Ao lado do FUNDEF e do FUNDEB, outros dispositivos legais reforçaram a necessidade de formação dos(as) professores(as) em serviço com a finalidade de adequar-se a exigência legal da LDB e, conseqüentemente, contribuir para a qualificação da Educação Básica. Com vistas a incentivar a formação e a valorização do magistério, o Decreto nº 6.094/2007 regulamentava o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Este plano apresentava diversos elementos que contribuía para a valorização da profissão docente, indo da implantação do plano de carreira, cargos e salários, passando pelo incentivo à cursos e formações de aperfeiçoamento profissional, até o estabelecimento de programa próprio ou em regime de colaboração que promovesse a formação inicial e continuada de profissionais da educação. O Plano de Metas também previa ações que estimulasse a formação em serviço dos profissionais da Educação Básica (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

As diretrizes estabelecidas pelo Plano de Metas foram amplamente incorporadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, dando origem ao Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR consiste no dispositivo legal criado para auxiliar o Distrito Federal, os Estados e os Municípios na formulação dos seus respectivos planos conforme as metas do PDE adequadas às suas realidades estaduais e municipais e, para isso, deveriam tomar por base os indicadores apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A estruturação do PAR estava baseada nos eixos de gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio à escola; práticas pedagógicas e avaliação discente; infraestrutura física; e recursos pedagógicos. Novamente estava assinalada a necessidade

de oferecer formação superior aos profissionais da educação sem formação adequada conforme a LDB (CARMARGO, 2016).

Antes do PARFOR, que foi instituído em 2009, existiram outras iniciativas para a formação em serviço dos profissionais da Educação Básica: o Pró-Licenciatura (2005) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006). A partir do decreto nº 5.800/2006, o Pró-Licenciatura e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram apresentados como programas de formação docente voltados para os profissionais em serviço na modalidade à distância. Ambos procuravam atender os segmentos da população com dificuldade de acesso à formação universitária, dando prioridade aos(as) professores(as) da Educação Básica sem formação superior ou atuando fora de sua área de formação. Contudo, cabe destacar que a maioria dos cursos à distância apresentam uma formação aligeirada e pouco aprofundada, se comparada com os cursos presenciais (FREITAS 2007).

Após entendermos as políticas educacionais que possibilitaram a emergência do PARFOR, no próximo tópico discute-se os elementos formais do PARFOR e a sua implementação no curso de Pedagogia da UFPA.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): a implementação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA)

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009; tal política foi concretizada nas diretrizes do PARFOR. Embora, anteriormente, tenha sido efetivada um conjunto de políticas públicas para a formação dos professores em serviço, a demanda continuou crescente. Deste modo, o PARFOR foi instituído em caráter emergencial para atender a demanda existente de professores(as) da Educação Básica sem formação adequada conforme a exigência da LDB.

Com a publicação da Lei nº 11.502/2007, o Ministério da Educação (MEC) incluía no rol de atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a gerência do sistema nacional de formação de professores (as). Assim, o PARFOR estava sob a direção da CAPES, que ficava responsável pela implementação da política nacional de formação de professores(as) em serviço em cursos de licenciatura presencial nas instituições públicas de ensino superior – neste aspecto, o caráter nacional

na implementação de cursos presenciais representou a inflexão do Plano em relação as demais políticas públicas realizadas anteriormente (TEIXEIRA, 2018; SANTOS, 2015).

O PARFOR funcionava em regime de colaboração entre a CAPES, as Universidades Públicas e os Institutos de Educação Superior, e as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Portanto, a existência do Plano dependia de uma ação conjunta entre as atribuições específicas dos entes federados na promoção da formação em serviço dos profissionais da educação. Ainda no âmbito da estruturação institucional do PARFOR, o Decreto nº 6.777/2009 estabelecia a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. O fórum ficava responsável pela formulação dos Planos Estratégicos, que deveriam identificar as necessidades de formação e a capacidade de atendimento das instituições de ensino superior do estado e/ou município. Com estas demandas definidas, as ações seriam desenvolvidas de acordo com as atribuições de cada participante, no caso, secretarias de educação estaduais e municipais, instituições de ensino superior e a CAPES (TEIXEIRA, 2018; SANTOS, 2015).

Então, a Plataforma Freire, mantida pela CAPES, era o instrumento de ligação entre os(as) professores(as) e as instituições públicas de ensino superior. Ela hospedava três tipos de inscrições: a) os(as) professores(as) sem formação superior (primeira licenciatura); b) os(as) professores(as) formados(as) que atuavam em área diversa de sua formação (segunda licenciatura); c) os bacharéis sem licenciatura que precisavam de formação pedagógica que lhes habilitassem para o exercício do magistério.

A região Norte apresentou a maior demanda de formação de professores (28.078) em serviço pelo PARFOR, logo no primeiro ano (2009) de sua implementação, sendo acompanhada pelo Nordeste (20.781); a região Sul, em terceiro lugar (3.422); em quarto, o Sudeste (1.847); e, por fim, o Centro-Oeste (753) (SANTOS, 2015). Estes números demonstram o déficit histórico de formação de professores na região Norte. No contexto do Estado do Pará, conforme o diagnóstico realizado pelo Plano Decenal de Formação do Estado do Pará (2007), com base nos dados do Educacenso (2007), havia aproximadamente 40 mil professores(as) em serviço na rede pública de ensino cuja formação era incompatível com a exigência da LDB (ARAÚJO, 2017; SOUZA, 2017; SANTOS, 2015).

O Plano Decenal, diante deste contexto educativo, tinha por objetivo garantir a formação em licenciatura aos(as) professores(as) sem formação superior e incentivar o ingresso dos(as) demais professores(as) da rede pública

em programas de aperfeiçoamento profissional em nível de mestrado e doutorado. O PARFOR, em 2009, atendia, dentro de suas possibilidades, as demandas de formação docente constatadas pelo Plano Decenal. Deste modo, ocorreu a adesão do Estado do Pará ao PARFOR no dia 14 de novembro de 2009, com a criação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Pará.

Nesta ocasião, a reunião contou com a participação dos representantes do MEC, da Secretaria de Educação do Estado do Pará, do Conselho Estadual de Educação, dos Conselhos Municipais de Educação e dos representantes dos reitores das Universidades Públicas e Instituições de Ensino Superior vinculadas ao PARFOR: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) (SANTOS, 2015).

Neste contexto, a UFPA também aderiu ao PARFOR. A universidade com maior estrutura física e humana do Norte do país assumia o compromisso, junto com a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e as secretarias municipais de educação, de atender a grande demanda no Estado do Pará, principalmente nos interiores das cidades médias e pequenas, dos(as) professores(as) sem formação mínima para atuar no magistério da Educação Básica.

No interior da cadeia administrativa da UFPA, os recursos financeiros e humanos do PARFOR eram geridos pela Pró-Reitoria de Graduação (PROEG). A PROEG constituiu uma coordenação geral que apresentava as diretrizes gerais do Plano às coordenações de curso de licenciatura, que, por sua vez, tinham uma estrutura própria para atender as demandas administrativas do Plano, tanto em Belém, quanto nas cidades do interior. Já os recursos financeiros eram enviados pela CAPES, ficando a administração do montante ao encargo da PROEG; tais recursos ofereciam o apoio material para o funcionamento do PARFOR na UFPA, indo do material didático ao pagamento de bolsas aos (às) professores(as)-formadores(as) (SANTOS, 2015).

Em janeiro de 2010, os primeiros cursos entraram em funcionamento nas áreas de Matemática, Letras/Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia, História e Pedagogia. Foram 14 turmas com 470 alunos(as) matriculados(as) nos *campi* de Belém, Cametá, Bragança e Abaetetuba. Em 2011 ocorreu a ampliação da quantidade de licenciaturas, alcançando 21 cursos, a exemplo de Música, Biologia, Filosofia, Artes Visuais, Teatro, Música, dentre outros, e atingiu 4.934 professores(as)-cursistas matriculados(as) (ARAÚJO, 2017).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, no campus Belém, integrava este circuito administrativo do PARFOR no âmbito da UFPA. Por meio da Resolução/CONSEPE/UFPA nº 3.921/2009, o curso de Pedagogia estava habilitado nos trâmites burocráticos da instituição a oferecer turmas pelo PARFOR. No ano de 2014¹ o curso mantinha 8 turmas em Belém, 1 turma em Mãe do Rio e 1 turma em Benevides. Estas turmas atendiam aos(as) professores(as)-cursistas da região metropolitana de Belém e das cidades próximas. Havia também turmas nas cidades-polo do PARFOR, nas quais a UFPA tinha *campi* no interior do estado: Bragança, Castanhal, Abaetetuba, Cametá, Breves, Altamira e Marabá. Nestes municípios localizavam-se 28 turmas com 2.583 professores(as)-cursistas matriculados(as), oriundos de 44 municípios. Quanto a qualificação dos(as) professores(as)-formadores, 60% eram doutores (as), 37% mestres (as) e 3% especialistas (SANTOS, 2015).

Diante da grandeza territorial do Estado do Pará, e da elevada demanda de professores em serviço por formação superior, ficava evidenciado o desafio hercúleo da UFPA e, particularmente, do curso de Pedagogia em garantir cursos de licenciatura presencial em cidades localizadas no interior, cuja infraestrutura de transporte é precária, e a própria dinâmica de funcionamento dos cursos depende do apoio e da infraestrutura de escolas municipais e estaduais oferecidas como contrapartida pelo governo estadual e municipal (SANTOS, 2015; ARAÚJO, 2017).

Neste contexto, grandes dificuldades encontravam-se nas condições materiais de realização dos cursos, seja pela infraestrutura das escolas, seja pelo apoio aos(as) professores(as)-cursistas frequentarem as aulas. As prefeituras ficavam responsáveis pelo custeio de alimentação, alojamentos e transporte e, na maioria dos casos, este suporte financeiro fundamental era negligenciado, impondo um entrave à participação dos estudantes nas atividades oferecidas pelo curso de Pedagogia.

Parte considerável dos(as) alunos(as) não viviam nas cidades-polos, por isso, no período de realização das disciplinas em sistema modular, precisavam movimentar-se do seu município de origem, que geralmente fica próximo da cidade-polo, para participar do curso – nas turmas que ministrei aulas, a solução encontrada pelos estudantes foi alugar uma casa na cidade-polo e dividir as despesas com os demais colegas de módulo. Outro ponto que

¹- Em razão das pesquisas escassas sobre o PARFOR no Pará, alguns dados apresentam-se desatualizados. Por isso, apresento aqui dados referentes ao ano de 2014, com base nas pesquisas realizadas por Santos (2015).

imprimia dificuldades era a realização do módulo em janeiro e julho, período de férias escolares; uma vez que o momento de descanso, lazer e convívio familiar era dividido com as intensas atividades de estudo das disciplinas que duravam, dependendo da carga horária, em média 6 dias em duplo turno (ARAÚJO, 2017; SANTOS, 2015).

Somado aos limites materiais de custeio e período de realização das disciplinas, havia ainda o acesso a um material bibliográfico reduzido. Isto ocorria porque o material didático que mediava o processo de ensino-aprendizagem era selecionado pelo(a) professor(a)-formador(a) e reproduzido pela coordenação do curso; o que fazia com que a fotocópia dos textos selecionados se tornasse a única fonte de textos acadêmicos para referenciar as discussões realizadas em sala de aula. Para agravar ainda mais a situação, com os cortes de investimentos em 2015, a fotocópia do material fornecida a cada um dos(as) professores(as)-cursistas não foi mais garantida, tendo, deste modo, que depender de seus próprios recursos para ter acesso aos textos discutidos em aula (ARAÚJO, 2017; SOUZA, 2017).

Assim, a partir desta breve exposição sobre a estruturação do PARFOR e a sua implementação no curso de Pedagogia da UFPA, é possível entender a dimensão dos avanços e dos desafios que estavam colocados para a organização da formação de professores em serviço no Estado do Pará. No próximo tópico, apresento algumas reflexões sobre a minha experiência docente enquanto professor-formador atuando no curso de Pedagogia do Campus Marabá da UFPA.

O ensino de História da Educação no PARFOR/UFPA/campus/ Marabá: reflexões sobre uma experiência docente

Antes de abordar a minha experiência docente, apresento a estruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia da UFPA/ *Campus* Marabá, a ementa da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* e o meu Plano de Ensino. O curso de Pedagogia em Marabá foi criado em 1987, no processo de interiorização realizado pela UFPA, iniciado em 1984, cujo objetivo era garantir a formação qualificada de profissionais da educação na cidade de Marabá e, em função disso, contribuir para a universalização e qualificação da Educação Básica no interior do Estado. Inicialmente o curso ofertou disciplinas em regime intervalar; a primeira turma foi criada em 1987 e a segunda em 1990. A partir de 1994 o curso passou a oferecer turmas em regime regular. Esta disposição foi consolidada com a Resolução nº 2.669/99/

CONSEPE, ao estabelecer a estrutura curricular e garantir a estrutura institucional para a formação do(a) pedagogo(a) enquanto profissional habilitado para atuar na docência e na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2011).

O PPC de Pedagogia, em sua reformulação de 2011, estabeleceu o compromisso com o desenvolvimento sustentável da Amazônia oriental, com respeito a diversidade étnica, cultural e biológica, ao mesmo tempo em que se pautava pela valorização da pluralidade de pensamento e ideias, métodos de ensino e modelos científicos, buscando contribuir na formação de professores a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. Em função deste compromisso, as atividades do curso de Pedagogia relacionam-se ao “[...] desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, envolvendo as questões educacionais e práxis pedagógica em elaboração na Amazônia oriental paraense: produção, sistematização e difusão dos saberes envolvidos em tal *práxis*” (BRASIL, 2011, p. 4 – grifo no original).

Nota-se, assim, o compromisso com a formação de profissionais da educação atentos para as especificidades da realidade amazônica. Esta capacidade para entender a realidade local é ressaltada em um dos objetivos do curso:

Investigar e compreender a diversidade cultural característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais etc., tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos (BRASIL, 2011, p. 16).

A respeito das competências e habilidades que deveriam compor o repertório profissional dos(as) pedagogos(as) formados(as) no curso, novamente a dimensão amazônica é assinalada enquanto elemento fundamental do processo formativo.

Do ponto de vista das competências, o PPC afirma que:

Competências no sentido, de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura da diversidade étnica brasileira, em especial os povos indígenas do Brasil e da Amazônia brasileira, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária (BRASIL, 2011, p. 18).

No que tange as competências, o PPC assegura que:

Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar, adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano e contextualizada do ponto de vista regional (BRASIL, 2011, p. 19)

Desta forma, o perfil do(a) pedagogo(a) apresentado pelo PPC consiste em um sujeito habilitado para problematizar o fenômeno educativo na relação entre os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos etc. produzidos pela humanidade e os contextos sociais, econômicos e culturais da sociedade amazônica. Neste plano de formação, a disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* apresentava-se como componente curricular responsável pelos conhecimentos dos processos histórico-educativos no Brasil e na Amazônia.

Do ponto de vista curricular, a disciplina integrava o Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Este núcleo abordava os conhecimentos gerais sobre a sociedade brasileira cujo formato era organizado em três ciclos: a) Sociedade, Cultura e Identidade; b) Sociedade, Estado e Educação; e c) Educação, Currículo e Docência. No que tange o segundo ciclo, "Sociedade, Estado e Educação", ao qual a disciplina em questão se vinculava, a ementa se apresentava da seguinte forma:

Relação entre as construções identitárias, as práticas culturais e as concepções dos educandos, analisando no ciclo anterior, com as práticas institucionais. Estudo do papel da educação na constituição do estado-nação e na sustentação de sistemas de produção. Análise de políticas educacionais e de projetos curriculares com relação aos projetos de sociedade (BRASIL, 2011, p. 70).

A ementa especificava as abordagens requeridas das disciplinas que compunham o ciclo, na medida em que enfatizava a discussão sobre as políticas educacionais e os projetos curriculares, somado ao debate sobre a formação do estado nacional e a sua relação com a estrutura produtiva na formação da sociedade brasileira. Contudo, a perspectiva histórica do segundo ciclo não faz qualquer referência às peculiaridades da sociedade amazônica.

O Quadro 1 abaixo, expõe a ementa e a bibliografia básica e complementar da disciplina.

Quadro 1 – Ementa da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* do Curso de Pedagogia/UFGA/Campus Marabá

Ementa
História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia. Análise da ação dos sujeitos históricos na construção de modelos de educação nacional, refletindo-se sobre os saberes e fazeres pedagógicos articulados na Amazônia ao longo dos séculos XVI e XX.
Bibliografia Básica
COLARES, Anselmo Alencar. Colonização, catequese e educação no Grão - Pará. Canoas, RS: Universidade Luterana do Brasil, 2005. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: leituras . São Paulo: Thonson Pioneira, 2002. LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.) 500 anos de educação no Brasil . 3ª Ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação Brasileira . 15ª Ed. (revista e ampliada). Campinas/SP. Editora Autores Associados, 1998. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil . 9ª ed. Petrópolis. Vozes, 1998. SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas . 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)
Bibliografia Complementar
BOSI, Alfredo. Dialética da colonização . São Paulo, Companhia das Letras, 2001. CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960) . Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, FAPERJ, 2009. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976 PANTOJA, Letícia Souto. Au jour, Le jour?: cotidiano, moradia e trabalho em Belém (1890-1910) . São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005. Dissertação de Mestrado. RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial . Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004. Tese de Doutorado. ROSÁRIO, Maria José Aviz do. O PCB e a organização do ensino público primário de Belém do Pará (1945 a 1964) . 2006. 214 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005 (Vols. I, II e III)

Fonte: BRASIL, 2011, p. 71-72

A ementa da disciplina ressaltava a relação entre a História do Brasil e a História da Amazônia. Essa relação é uma disposição mencionada no objetivo do curso de Pedagogia e nas competências e habilidades que devem compor o repertório profissional dos(as) futuros(as) pedagogos(as). No entanto, toda vez que o PPC acionava o conceito *Amazônia*, esta citação não se traduzia automaticamente em *Marabá*. Isto fica claramente demonstrado na bibliografia da disciplina: os trabalhos sobre a história de Marabá estão completamente ausentes. Enquanto isso, diversos estudos sobre a história de Belém foram selecionados para formar a bibliografia básica. A sutileza desta metonímia, que toma *Belém por Amazônia*, é um dos artifícios ardilosos da “colonialidade do saber e do poder” (QUIJANO, 2005).

Para Aníbal Quijano (2005), a hegemonia cultural e científica conquistada pela Europa deveu-se a dominação realizada pelo processo de colonização da Ameríndia. Na construção dos Estados Nacionais na América Latina, esta hegemonia incorporou-se na história e memória nacional ao valorizar, sobretudo, os atributos europeus na construção da nacionalidade. A influência europeia foi erigindo generalizações, naturalizações e invisibilizações: a cultura indígena e africana na formação brasileira ficavam subjugadas, isto quando não foram sumariamente apagadas. Analogamente podemos compreender, então, que tal como a história universal se empenhou na legitimação do poderio europeu, e a história nacional se engajou na legitimação da predominância do Sudeste, a construção da história da Amazônia também se serviu de um processo de apagamento de determinadas regiões e de ênfase e centralidade sobre a cidade de Belém. Desta forma, a “colonialidade do saber e do poder”, portanto, invisibiliza as histórias e os saberes daqueles sujeitos que foram simplesmente eliminados das narrativas oficiais.

Nesse sentido, resalto que este dispositivo de dominação é ardilosamente sutil, pois, até mesmo na bibliografia básica de um curso de licenciatura em Pedagogia que pretende formar profissionais críticos e reflexivos, as dimensões da realidade local, da história de Marabá, ficaram ausentes na ementa da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia*. Com referência na discussão de Quijano (2005), é possível também problematizar o conceito de “região/fronteira” (SILVA, 1990; MACHADO, 2017; MARTINS, 1997).

Entende-se a relação entre *região* e *fronteira* em função da dinâmica social, política, econômica e cultural que marcou distintos territórios, de Norte à Sul, de Leste à Oeste, que integraram a unidade nacional brasileira; tal integração ocorreu de maneira desigual, fazendo com que determinados

espaços territoriais com maior prestígio político e predominância econômica no interior do Sistema Colonial ou do Estado Imperial e Republicano, notadamente o que conhecemos hoje por região Sudeste, viessem a ser encarados enquanto “entidade nacional”, em relação à outros espaços territoriais com menor relevância política e econômica, que ficaram conhecidos como “entidade regional”, por exemplo, a região Norte e região Sul.

No âmbito desta relação, a *fronteira* configura-se enquanto espaço social, cultural e político singular de encontros, trocas, intercâmbios e passagens entre *nacional* e *regional*; ou seja, a *fronteira* é um espaço singular de contato que também se estrutura pela dinâmica desigual dos processos territoriais em contato. O próprio exemplo pesquisado por Martins (1997) da frente de *expansão* e frente *pioneira* na Amazônia, que, significavam, respectivamente, o primeiro movimento de ocupação do território por posseiros(as) nordestinos(as) com economia de base familiar e a invasão capitalista do território ocupado por empresários(as) do centro-sul assentada no agronegócio, demonstra a construção da *fronteira* como espaço social singular marcado pelo intercâmbio desigual entre sujeitos provenientes de espaços territoriais diferentes.

Por outro lado, quando se considera a relação entre Rio de Janeiro e Belém, o primeiro é concebido enquanto face *nacional* e o segundo é recortado enquanto face *regional*; pois, estes espaços territoriais integraram de maneira desigual o Estado brasileiro – não raro, surgido no período imperial e sediado na cidade do Rio de Janeiro. Esta mesma dinâmica histórica reproduz quando se seleciona a relação entre Belém e Marabá; a primeira é *regional* e a segunda é *local*; e tal raciocínio deve-se ao processo histórico desigual que integrou as duas cidades ao Estado brasileiro. Logo, a dimensão *nacional* nada mais é do que o *regional* hegemônico, da mesma forma que o *regional* é o *local* hegemônico.

Deste modo, acredito na proficuidade destes conceitos para pensar a História da Amazônia ao articulá-los com a discussão sobre a variação de “escalas” de observação e de análise (REVEL, 2010). Para Jaques Revel, a *escala* é uma estratégia interpretativa que busca articular processos sociais macro e micro-históricos e, em função disso, levantar problematizações, discussões e análises conforme o escopo do(a) pesquisador(a):

[...] o que está em jogo na abordagem micro-histórica é a convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento (REVEL, 2010, p. 438).

Pois, ainda segundo Revel, “É o princípio da variação de escala que importa, e não a escolha de uma escala peculiar de observação” (REVEL, 2010, p. 438). Tal forma de análise pode se mostrar pertinente, sobretudo, ao colocar em relevo a dimensão relacional do que se esteja problematizando enquanto *nacional, regional e local*, assim como a *fronteira* entre estas escalas analíticas. Pois, se há uma relação de tensão na definição entre *nacional e regional*, da mesma forma há atritos na relação entre *regional e local*. Por isso, é necessário considerar a *História da Amazônia*, no contexto desta reflexão, como a relação ambivalente entre a *História de Belém* e a *História de Marabá*.

Como é possível observar no Quadro 2, o Plano de Ensino que formulei com base na ementa da disciplina reproduziu a mesma ausência: a História de Marabá foi totalmente invisibilizada na bibliografia básica. Ao mesmo tempo que foram escolhidas produções acadêmicas que tratavam da História da Amazônia da perspectiva dos eventos ocorridos em Belém.

Quadro 2 – Plano de Ensino da disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* do Curso de Pedagogia/UFPa/Campus Marabá

Ementa
História da educação face ao processo de formação econômica e social do Brasil e da Amazônia. Educação brasileira e amazônica nos seus aspectos políticos, econômicos e sociais, com ênfase às questões relativas à história da educação na Amazônia.
Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• Geral:<ul style="list-style-type: none">- Compreender a relação dialética entre a formação social, econômica, política e cultural e suas interações com o campo educacional na realidade brasileira e amazônica• Específicos:<ul style="list-style-type: none">- Discutir sobre a relação dialética entre sociedade e educação na realidade brasileira;- Identificar os processos históricos referentes a constituição do campo educacional na educação brasileira e amazônica;- Refletir sobre as continuidades e rupturas de processos históricos na educação brasileira e o tempo presente.
Conteúdo Programático
Sociedade e educação no período colonial brasileiro e amazônico; Sociedade e educação no Império brasileiro e amazônico; Sociedade e educação na Primeira República no Brasil e na Amazônia; Sociedade e educação na Revolução de 1930 e Estado Novo no Brasil e Amazônia; Sociedade e educação na Ditadura Militar no Brasil e na Amazônia; Sociedade e educação na Nova República no Brasil e Amazônia.

Bibliografia Básica

- ALMEIDA, Jerusa da Silva Gonçalves; TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000.
- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: Projeto Político Pedagógico e a Construção do Saber. **Rev. Bras. Hist.** v. 18 n. 36. São Paulo, 1998.
- Bibliografia complementar:
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Os jesuítas e o ensino na Amazônia colonial. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 77-91, dez. 2007.
- COELHO, Maria Cândida de Pádua. A educação brasileira na Nova República. **Educação e Filosofia**, 4 (8): 51-59, jan-jun, 1990.
- COELHO, Mauro Cezar. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Nº 1, 2001.
- FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.
- GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro *et al.* **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002.
- GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. Forças educativas. In: GONDRA, José Gonçalves; SHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAES, Felipe Tavares de. José Veríssimo (1856-1916) e a Instrução Pública (1889-1891): a construção de uma concepção político-educacional hegemônica. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). **Relações raciais e educação: conceituação e historicidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. O "entusiasmo pela educação" na primeira república: uma perspectiva de progresso político-social no Brasil. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, NATAL: UFRN, 2002.
- RIZZINI, Irma. A Politicagem na instrução pública da Amazônia Imperial: combates à política d'aldeia. **Revista Brasileira de História da Educação**, Nº 1º 2001.

Fonte: BRASIL, 2012.

Este momento de reflexão sobre a minha prática pedagógica, em 2021, comunica-se criticamente com o meu repertório de conhecimentos histórico-educativos sobre a História da Amazônia, de 2012. Por isso, é extremamente relevante pesquisar a sua própria prática pedagógica e refletir sobre a sua experiência docente. É por meio deste tipo de exercício que pude identificar determinados equívocos do percurso profissional e, em função disso, conseguir aperfeiçoar os saberes docentes que acompanham a minha trajetória acadêmica.

O encaminhamento da disciplina não foi um equívoco completo por uma dimensão freiriana (FREIRE, 1999; 2002) da minha prática pedagógica: o diálogo. Desde a apresentação da disciplina deixei bastante evidente a minha abordagem de trabalho, pautada no estímulo a participação dos(as) alunos(as) nas discussões realizadas em sala de aula. A dinâmica pedagógica consistia basicamente na organização de grupos de 4 ou 5 pessoas e na leitura dos textos selecionados. E, a partir disso, a dinâmica dividia-se em duas partes: na primeira, os(as) professores(as)-cursistas realizavam a leitura em grupo e debatiam suas impressões iniciais; na segunda, eu apresentava os principais

argumentos dos textos lidos em diálogo com as impressões de leitura dos grupos – neste momento, identifiquei algumas dificuldades de leitura dos textos acadêmicos, ao passo que busquei contornar com o incentivo à participação na aula, momento em que poderiam contribuir através da exposição das suas experiências docentes acumuladas e dos relatos de suas histórias de vida.

Em decorrência do diálogo e da participação ativa dos(as) professores(as)-cursistas, verifiquei que os relatos destes sujeitos revelavam diversos aspectos da história de Marabá, abrangendo processos sociais, culturais e econômicos que fizeram parte da vida de seus familiares e que condicionavam a sua própria experiência no tempo presente. Neste diálogo, considero que houve a comunicação entre a minha *experiência docente* baseada no saber acadêmico e a experiência docente dos(as) professores(as)-cursistas fundamentada nos *saberes sociais e culturais* da vivência em Marabá e nas cidades próximas. Em outras palavras: em razão deste diálogo, emergiram os saberes locais que explicitavam a experiência histórica da cidade de Marabá na trajetória de vida dos(as)-cursistas, seus familiares e suas comunidades de origem. Nas narrativas dos(as) alunos(as) apresentava-se uma História da Amazônia que não estava contemplada na bibliografia básica da disciplina, a partir de suas histórias de vida insurgia-se uma História da Amazônia do ponto de vista da experiência histórica concreta de Marabá. Devido a recorrência, três “temas-geradores” (FREIRE, 1999; 2002) foram incorporados a discussão da disciplina: a migração nordestina e sulista, a relação entre “Velha” e “Nova” Marabá e os conflitos agrários.

Estes temas-geradores foram contextualizados na discussão sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), período no qual diversas políticas econômicas foram destinadas a ocupação da Amazônia, baseadas, especialmente, no incentivo à exploração mineral e na expansão da fronteira agropecuária, assim como na montagem da infraestrutura rodoviária que facilitou a integração da região ao centro dinâmico da economia brasileira localizado no Sudeste.

Neste contexto, Marabá tornou-se uma espaço de oportunidades de negócio e de trabalho, gerando um intenso fluxo migratório do Centro-Sul e do Nordeste; a heterogeneidade cultural e social da migração acabou imprimindo uma dinâmica econômica profundamente desigual: os(as) trabalhadores(as) nordestinos(as), principalmente de origem maranhense, que eram incorporados nas atividades pesadas; e os(as) empresários(as) do centro-sul que encontravam na cidade uma oportunidade de investimento nas atividades econômicas em expansão (SILVA, 2006). Nos relatos dos(as) professores(as)-cursistas esta dinâmica

migratória estava presente na origem nordestina dos seus familiares oriundos do Maranhão, do Piauí e do Ceará; as narrativas ainda relevavam os preconceitos àqueles(as) que tinham origem maranhense, geralmente associados(as) à pouca instrução, ao trabalho braçal e à vivência de muita pobreza; ao mesmo tempo que apontavam um lugar de prestígio social relacionado à origem mineira, paulista e gaúcha, pois ocorria a vinculação com atividades empresariais e/ou trabalho intelectual (desempenhado em geral por profissionais liberais, como engenheiros ou advogados).

Este fluxo migratório desigual modificou também a estrutura urbana de Marabá. A Marabá "Pioneira", também conhecida como "Velha" Marabá, representou a origem ribeirinha assentada nas margens do rio Itacaiúnas, que, na primeira metade do século XX, viu crescer as atividades extrativistas do caucho, da castanha-do-pará e da pequena lavoura de subsistência, ao passo que sofria com as enchentes periódicas do rio, causando diversos transtornos e perdas materiais aos seus habitantes; no entanto, os moradores da Marabá "Pioneira" estavam acostumados a esta dinâmica de enchentes e, sobretudo, sua existência baseava-se em uma sociabilidade pautada nos laços de proximidade e solidariedade possibilitados pela estrutura urbana de ruas estreitas e casas muito próximas. Contudo, as administrações municipais alinhadas aos projetos dos governos militares, procurando absorver o fluxo migratório vindo do Centro-Sul, apresentaram uma nova estrutura urbana com referência na arquitetura dos bairros estadunidenses: ruas largas e residências distantes em formato de castanheira, em que grandes vias eram "troncos" e "galhos" e pequenas vias eram "folhas", caracterizavam a "Nova Marabá" (ALMEIDA, 2008).

A segregação entre a Marabá "Pioneira" e a "Nova" Marabá era constante na narrativa dos(as) alunos(as) enquanto lugares onde moravam, respectivamente, os(as) "pobres" e os(as) "ricos" da cidade. Na verdade, essa dinâmica desigual do espaço urbano condicionava a sua própria vivência na cidade, pois parte considerável dos estudantes, provenientes das cidades próximas, alugavam casas no período do módulo do PARFOR: as residências estavam próximas à Marabá "Pioneira" e o local onde as aulas aconteciam, o campus II, ficava na "Nova" Marabá. Esta distância gerava um transtorno aos(as) professores(as)-cursistas, que alegavam em diversos momentos ser mais favorável que as aulas ocorressem no campus I, também assentada na "Nova" Marabá, no entanto, com localização mais próxima à Marabá "Pioneira". A estrutura de transporte público na cidade era bastante precária, havendo a predominância do uso de mototaxistas no deslocamento individual; diversos(as) professores(as)-cursistas, inclusive, tinham as suas próprias motos para realizar o deslocamento na cidade.

A expansão da fronteira agropecuária, estimulada pelas políticas econômicas dos governos militares, provocou a apropriação privada de grandes extensões de terra. Estes espaços foram ocupados originalmente por posseiros cuja propriedade da terra era baseada na ocupação efetiva da pequena lavoura de subsistência, despossuído de qualquer título legal. Neste processo, os grandes latifundiários, oriundos do centro-sul e associados a grandes conglomerados financeiros, expulsaram em parte os posseiros de suas terras; alguns destes fizeram o êxodo rural para Marabá procurando outras oportunidades de sobrevivência, porém, outros se mantiveram nas terras, ou ocuparam outras terras improdutivas. Em função desta resistência em permanecer na terra, eclodiram os sangrentos conflitos agrários no sul do Pará (PEREIRA, 2010).

Neste tema a participação foi mais circunscrita, nem todos(as) os(as) alunos(as) apresentaram o seu relato com a mesma intensidade dos temas anteriores. Alguns(as) professores(as)-cursistas afirmavam com tom jocoso que aquela era a terra da "pistolagem", que tudo era resolvido na "bala", fazendo alusão aos conflitos agrários pela posse da terra. Outros(as) alunos(as) relatavam que seus familiares vieram do Nordeste e viraram posseiros trabalhando na lavoura de feijão, de mandioca, de milho, e, em razão do crescimento das fazendas de gado, tiveram que sair de suas terras em direção à cidade. Havia ainda narrativas que atestavam a violência deste processo de retirada de terras, inclusive indicando conhecer diversas pessoas que tinham sido assassinadas nestes conflitos. Uma das alunas revelou que seu pai foi sindicalista associado às comunidades eclesiais de base e que, infelizmente, foi assassinado nos embates pela garantia ao direito à sobrevivência do trabalhador rural.

De um modo geral, os(as) professores(as)-cursistas que expuseram os seus relatos insistiam que esse tipo de violência não era uma realidade do passado, que os conflitos pela posse da terra ainda eram presentes no cotidiano da região. Imagino o quanto esta situação deve ter piorado com a ascensão do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, em 2018, fortemente vinculado e legitimador de um modelo econômico baseado na expansão do agronegócio e na exploração do garimpo.

Portanto, embora a ementa da disciplina e o Plano de Ensino evidenciassem a *colonialidade do saber e do poder* ao privilegiar uma concepção de História da Amazônia exclusivamente pautada em Belém, o *diálogo* realizado com os(as) professores(as)-cursistas possibilitou *insurgir* diversos relatos e narrativas que desvelavam uma outra História da Amazônia da *margem*, uma outra História

da Amazônia na fronteira entre *nacional, regional e local*, na qual a cidade de Marabá transformou-se na fronteira social, econômica e cultural entre o Nordeste e o Centro-Sul.

Considerações finais

O PARFOR representou uma inflexão nas políticas públicas de formação docente em exercício, pois, ao organizar-se em dimensão nacional e na predominância do modelo presencial, buscou emergencialmente atender a grande demanda de professores sem formação superior atuando na Educação Básica. Até 2009, ano de sua implementação, as políticas públicas voltadas para a formação de professores em serviço, FUNDEF, FUNDEB, Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil, limitavam-se a ações pontuais, fosse em parceria entre governos estaduais e municipais, fosse na oferta de cursos de licenciatura na modalidade à distância.

O PARFOR emergiu destes esforços anteriores com a mesma intenção de cumprir a determinação legal estabelecida pela LDB, uma vez que também continuou com a perspectiva neoliberal que a qualidade da Educação Básica estava vinculada exclusivamente à qualificação docente. É fundamental garantir que todos(as) professores(as) que trabalham na Educação Básica tenham formação adequada, porém, isto não é o bastante, pois é necessário que, relacionado à formação, sejam oferecidas condições de trabalho, piso salarial, plano de carreira e oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Na falta desta infraestrutura de trabalho, pavimentou-se o caminho para responsabilização do(a) professor(a) sobre problemas estruturais que assolam a Educação Básica.

O curso de Pedagogia do PARFOR na UFPA enfrentou o desafio de oferecer formação superior em um Estado com 40 mil professores sem formação adequada trabalhando na Educação Básica. Ao utilizar a estrutura das cidades-polo, dentre elas, Marabá, conseguiu atingir uma quantidade considerável de municípios no interior de um Estado com proporções continentais e severos problemas de infraestrutura de transporte. Em que pese as dificuldades dos(as) professores(as)-cursistas em participar dos módulos, em razão da negligência dos governos municipais em oferecer o custeio de transporte, alojamento e alimentação, cabe destacar o enorme esforço que estes(as) professores(as) empenharam na busca por qualificação profissional, na qual ocorreu o contato

entre os saberes acadêmicos dos(as) professores(as)-formadores e os saberes sociais, culturais e educacionais dos(as) professores(as)-cursistas.

Esta dimensão do contato entre saberes mediados pelo *diálogo* marcou profundamente a minha prática pedagógica na disciplina *História da Educação Brasileira e da Amazônia* no curso de Pedagogia, UFPA, campus Marabá. Pois, em função do *diálogo*, os(as) professores(as)-cursistas apresentaram uma História da Amazônia a partir de Marabá que não estava contemplada na ementa da disciplina e nem no plano de ensino. O *diálogo* conseguiu romper com as generalizações, naturalizações e invisibilizações da *colonialidade do saber e do poder* de uma concepção de História da Amazônia centralizada em Belém. Deste modo, como ficou demonstrado neste estudo, ao refletir sobre a minha prática pedagógica e reconhecer seus equívocos e limites foi fundamental para manter uma abordagem didática aberta ao diálogo e ao intercâmbio de saberes. Espero imensamente ter contribuído com a formação dos(as) professores(as)-cursistas do curso de Pedagogia, ao exercitar um olhar crítico sobre a História da Educação Brasileira e da Amazônia, na mesma medida em que pude problematizar severamente a minha prática pedagógica e revisar a minha restrita concepção de História da Amazônia.

Referências

ALMEIDA, J. J. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais.** Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, M. L. O PARFOR Pedagogia na UFPA: entre conquistas e desafios nos últimos anos. In: SOUZA, M. I. P.; FRISSELLI, R. R. (Orgs.). **O Parfor, a formação e a ação dos professores da Educação Básica** – Volume II. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017, p. 187-198.

BRASIL, 2012. **Plano de Ensino da disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia.** Curso de Licenciatura em Pedagogia, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Campus Marabá. Marabá: UFPA, 2012.

BRASIL. **Cidades e Estados:** Marabá. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN – Lei nº9.394/1996). Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Campus Universitário de Marabá**. Marabá: UFPA, 2011.

CAMARGO, A. M. M. *et. al.* Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar: o caso do Pará. **Revista Brasileira de Política e Administração da Escola**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 89-110, jan./abr. 2016.

CARVALHO, M. M. C.; GATTI JR., D. (Orgs.). **O ensino de História da Educação**. Vitória: EdUFES, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 ± Especial, p. 1203- 1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GATTI JR, D. A história do ensino de história da educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 219-240, set/dez, 2008.

GATTI, B.; NUNES, M. M. **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Editora Fundação Vitor Civita, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

GONDRA, J. G.; SILVA, M. L.; MENEZES, R. C. D. (Orgs.). **História da Educação no Rio de Janeiro: instituições, saberes e sujeitos**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2014.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MACHADO, A. R. A. Entre o nacional e o regional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino de História. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 24, n. 45, p. 293-319, Jul. 2017

MARTINS, J. S. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012

MONARCHA, C.; GATTI JR, D. (Orgs.). **Trajetórias na Formação do campo da História da Educação Brasileira**. Uberlândia: EdUFU, 2013.

PEREIRA, A. R. Conflitos de Terra e Violência no Sul do Pará (1975-1990). In: X ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL – TESTEMUNHOS: HISTÓRIA E POLÍTICA, 2010, Recife. Anais [...]. Recife, PE: CFCH/UFPE, 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1268332455_ARQUIVO_ConflitosdeterraeviolençianoSuldoPara_1975-1990_.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SANTOS, J. S. W. **Possibilidades e Limites no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará: a visão dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr. 2007.

SILVA, I. S. **Migração e Cultura no Sudeste do Pará**: Marabá (1969-1988) Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, V. A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. *In*: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

SOUZA, E. M. C. Formação de Professores na Educação Básica. Dilemas e Desafios na realidade do Estado do Pará. *In*: SOUZA, Maria Irene Pellegrino; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf (Orgs.). **O Parfor, a formação e a ação dos professores da Educação Básica** – Volume II. Londrina: PARFOR/UEL, 2017, p. 417-427

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, L. L. B. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**: uma revisão da literatura (2013-2018). Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

THERRIEN, J.; CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, 2009, p. 129-147

THOMPSON, E. P. O termo ausente: experiência. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981, p. 180-200.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, 2003, v. 23, n. 45, p. 37-70.

PARTE III

Docência, Gênero e Raça

Contribuições da história da educação para problematizações sobre as questões de gênero, raça e classe no magistério na educação básica

Fabiana Garcia Munhoz

Introdução

É comum nos nossos dias a identificação da docência como uma profissão majoritariamente feminina, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa generalização se justifica pelos dados atuais relativos ao perfil docente. Um estudo deste perfil na educação básica no Brasil demonstrou que, em 2017, 81% do magistério das etapas iniciais da educação básica era composto por mulheres; 42% eram da raça/cor branca, 25% parda, 4% preta, 0,6% indígena e 0,7% amarela. A idade média era 41 anos e 0,31% declarou ser portadora de deficiências (CARVALHO, 2018). Contudo, é importante destacar que este cenário não está dado, ele foi construído historicamente por meio de processos socioculturais que criaram condições e impuseram interdições.

Quando analisamos outros contextos – momentos históricos, grupos sociais específicos e regiões – encontramos outras cenas no que tange às presenças feminina e masculina no magistério e, para além da quantidade de homens e mulheres na educação, identificamos os diferentes significados atribuídos ao ser professora ou professor, à escola, ao ensino, ao ser criança ou aluna(o) (VIDAL, CARVALHO, 2001).

Assim, este texto apresenta alguns apontamentos com o intuito de desnaturalizar a profissão docente como um trabalho considerado feminino, dialogando com discussões da área da história da educação, história das mulheres e com os estudos de gênero. A análise da história do magistério por meio do exercício da alteridade de gênero permite narrar especificidades de mulheres e, mais do que isso, problematizar a docência como um todo a partir da perspectiva de gênero, articulando algumas questões de classe e raça (PERROT, 1995, 2007; TILLY, 1994; THOMPSON, 2004; HOOKS, 2019). Buscamos

articular a pesquisa acadêmica realizada no âmbito do doutorado (MUNHOZ, 2018) à trajetória enquanto professora da educação básica na rede pública¹ com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre algumas configurações de gênero no interior da escola, por meio da compreensão de processos históricos e experiências que as constituíram.

A proposição conceitual de Joan Scott (1994) acerca do gênero enquanto organização social da diferença sexual percebida – significada de formas diversas pelas diferentes culturas, grupos sociais e no tempo – foi central para a análise. Buscamos indagar como mulheres e homens se tornaram professoras e professores (THOMPSON, 2004) e perceber deslocamentos de significados no processo de feminização do magistério (VIDAL; CARVALHO, 2001). A perspectiva thompsoniana acerca do processo de constituição da classe operária inglesa, do seu “fazer-se”, permitiu uma abordagem do magistério feminino enquanto um grupo de trabalhadoras em processo de formação. As escolas públicas femininas, criadas a partir de 1828, foram espaços nos quais se constituíram culturas escolares em relação com culturas femininas, marcadas pelos pertencimentos de gênero, classe e raça. Eram lugares híbridos perpassados por aspectos que estavam entre o público e o privado, o permitido e o interdito, entre a vontade dos sujeitos e o que as condições materiais de vida limitavam e possibilitavam.

Buscamos apreender a intersecção do gênero com as diferenças de classe e raça, identificar experiências de feminilidade e masculinidades diversas (SCOTT, 1990, 1994; NICHOLSON, 2000) e analisar algumas especificidades e momentos do processo de transformação do gênero atribuído ao trabalho docente com o objetivo de historicizar as diferenças.

O início da escolarização pública feminina

Nas décadas iniciais do século XIX não existia Instrução Pública feminina no Brasil; nem no período colonial, nem no país que havia acabado de proclamar a sua independência em relação à metrópole. Embora tenha ocorrido a criação de cadeiras de instrução primária para meninas no fim do século XVIII em Portugal, (ROSA; GOMES, 2014; FERNANDES, 1994); não temos registros de aulas femininas públicas na América Portuguesa.

1- Desde 2013, leciono na educação básica da rede municipal de Rio Claro - SP (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental),

No Brasil, o ensino elementar público para meninas foi instituído em 1827 com a Lei Geral de 15 de outubro (BRASIL, 1878) que determinou a criação de escolas para ambos os sexos nas vilas mais populosas, estipulou as matérias a serem ensinadas, as formas de contratação das mestras e mestres e o valor dos salários. A lei representou uma manutenção das “escolas de ler, escrever, contar e crer” (GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 53), tais como as aulas avulsas do período pombalino². As inovações foram “a inclusão das meninas e a adoção do método mútuo” (HILSDORF, 2003, p.44). Antes de 1827, a educação feminina atingia uma parcela muito reduzida da população, por meio da educação doméstica ou das aulas particulares. Mesmo após a criação das aulas públicas, é possível verificar na documentação escolar do período que o número de meninas que frequentava esses espaços era muito baixo. No entanto, não podemos ignorar que o caráter público da instrução permitiu o acesso de meninas que não tinham a possibilidade de contratação de aulas particulares ou de preceptoras ao acesso às primeiras letras.

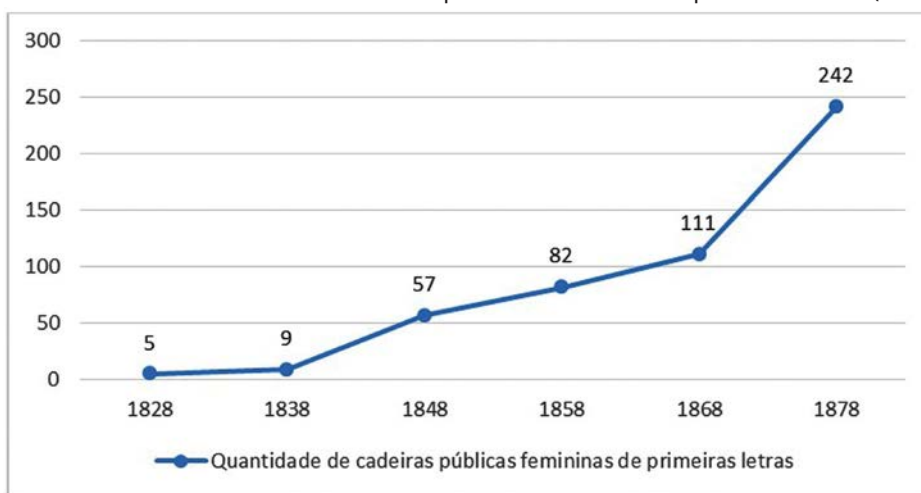
Na Província de São Paulo, as primeiras 5 aulas foram criadas em 1828 em diferentes localidades³ e providas por meio de concurso público. Esta geração de mestras de primeiras letras confirma que práticas de transmissão da cultura escrita permearam o cotidiano de algumas mulheres oitocentistas, mesmo antes da efetivação da Instrução Pública para esta população no país. A escolarização pública feminina se iniciou no fim dos anos 1820 e se desenrolou lentamente ao longo das décadas seguintes. O gráfico 01 permite acompanhar o movimento de ampliação das aulas de primeiras letras públicas femininas paulistas nos anos seguintes à lei de 1827.

De 5 cadeiras em 1828 a 242 em 1878, a Instrução Pública feminina na Província de São Paulo foi se constituindo, definindo seus contornos e suas relações com a vida social. Na primeira metade do XIX, o crescimento de mais de dez vezes em 20 anos foi significativo. Em 1846, a província passou a contar com 55 cadeiras femininas, quase o triplo do que havia até 1845. Este salto tem relação direta com a lei provincial de São Paulo, de 1846, que criou concomitantemente várias cadeiras em diferentes localidades.

2- Compreende os anos de 1750-1777, em Portugal, no qual o Marquês de Pombal foi ministro de D. José se apropriando de ideias ilustradas por meio de reformas políticas que buscaram secularizar o estado, ou seja, diminuir a participação religiosa. Na instrução, restringiram a participação dos jesuítas e realizou-se uma ação estatal que iniciou políticas públicas de escolarização (BOTO, 1996).

3- Uma cadeira na capital e as demais em Santos, Itu, Taubaté e São Sebastião.

Gráfico 1: Crescimento decenal das cadeiras públicas femininas de primeiras letras (1828-1878)



Fonte: Relatórios de presidentes da Província de São Paulo; relatórios do Inspetor da Instrução Pública Diogo de Mendonça Pinto; Registro dos professores da Província S/Localidade – mulheres (Arquivo Público do Estado de São Paulo); e periódicos da Província de São Paulo

O número de aulas dobrou em 20 anos (1848-68) e mais que duplicou na década seguinte (1868 a 1878). Na segunda metade do XIX, o crescimento da instrução primária pública em São Paulo foi acentuado, alcançando 274 cadeiras em 1880 (RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1880). O século terminou com a maioria da população não letrada (mais de 80% de analfabetos), mas o processo de escolarização foi se consolidando, inclusive para as meninas e foi este processo que abriu o magistério às mulheres pois, até então, ser professor era um trabalho majoritariamente masculino.

Hierarquias de gênero: salários de professores e acesso à escola normal

A legislação da instrução da Província de São Paulo previa 3 tipos de contratação de professores públicos. Os efetivos que passavam por concursos perante uma comissão nomeada pelo governo provincial, eram vitalícios e recebiam os salários integralmente. Os interinos, que não eram vitalícios, faziam concurso perante uma comissão nomeada pelo governo provincial ou exame na própria localidade, recebiam 2/3 dos ordenados e podiam receber gratificações e os contratados que eram indicados pelos inspetores de distrito,

não faziam exames e recebiam 2/3 dos ordenados sem direito a gratificações (MUNHOZ, 2018). Nas fontes, em alguns momentos, fica confusa a diferenciação entre interinos e contratados, contudo o que mais importa é a distinção entre os efetivos ou não. Os efetivos ou vitalícios, além da vitaliciedade, contavam com a vantagem de receber salários maiores – 1/3 a mais do que os demais.

Algo muito importante a ser ressaltado é que a Lei Geral de 15 de outubro de 1827 determinou que “as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidos aos Mestres” (BRASIL, 1878, artigo 13). Numa sociedade hierarquizada e patriarcal, este elemento destoa. Em outros aspectos, a mesma legislação estabeleceu distinções de gênero; por exemplo, em relação aos saberes que as meninas aprenderiam, a geometria foi substituída pelas prendas domésticas e para os exames de ingresso havia a exigência de que as candidatas fossem de “reconhecida honestidade” – comprovação que geralmente era fornecida por meio de declarações do padre da localidade.

Neste contexto, na década de 1850 houve uma configuração de salários curiosa na Província de São Paulo. Em 1856, o número de professores homens era praticamente o dobro do que o de professoras. Os dois grupos – mestres e mestras – apresentavam, internamente, características bem diferentes em relação ao tipo de vínculo com o governo provincial, como os gráficos 02 e 03 demonstram:

Gráfico 2: Número absoluto e porcentagens de cada tipo de professores de primeiras letras masculinos em 1856



Fonte: Relatório da Instrução Pública, 1856, p. 11-12

Gráfico 3: Número absoluto e porcentagens de cada tipo de professoras de primeiras letras em 1856



Fonte: Relatório da Instrução Pública, 1856, p. 11-12

Alguns aspectos da lei provincial de 16 de março de 1846 (SÃO PAULO, 1888a) permitem problematizar a questão dos vínculos dos professores públicos na Província de São Paulo numa perspectiva de gênero. Esta lei normatizou a instrução pública paulista na década seguinte ao decreto imperial de 1834 (BRASIL, 1981) que atribuiu aos governos provinciais a responsabilidade pelo ensino primário e secundário. A lei de 1846 é longa e organizou o ensino primário regulamentando a forma de ingresso, salários, remoções, punições e aposentadoria de professores; a inspeção da instrução; saberes a serem ensinados; exames de alunos; e criou uma escola normal para formação de professores na província, que era aberta exclusivamente à população masculina, ou seja, embora a instrução feminina já tivesse sido regulamentada por uma lei nacional e detalhada na lei provincial, a formação escolar das professoras não foi contemplada pelo governo paulista. Apenas em 1870, esta população pôde frequentar este tipo espaço de formação em São Paulo.

Possivelmente, buscando fortalecer a escola normal, a lei paulista de 1846 determinou que apenas os professores nela formados seriam providos como efetivos. Ironicamente, como havia a interdição às mulheres, uma decorrência não planejada foi o vínculo efetivo das mulheres e o impedimento à provisão efetiva da maioria dos candidatos (homens) ao magistério, já que uma minoria tinha acesso à escola normal, cujo número de matriculados variava entre uma e duas dezenas. O inspetor geral da Instrução Pública Diogo

de Mendonça Pinto⁴ pautou o problema várias vezes em seus relatórios na década de 1850 e a questão da restrição à provisão efetiva dos professores não normalistas permaneceu até a década seguinte, quando, em 1861, o inspetor geral considerava que:

Se as escolas do sexo feminino conseguem pronto preenchimento, e dentre 80 são simplesmente 20 as contratadas e vagas, é porque as opositoras, uma vez aprovadas em exame ante o governo, recebem logo a nomeação vitalícia, enquanto que os aspirantes às outras [professores homens], por melhores que sejam suas provas de capacidade, só a recebem interina se não são filhos da suposta Escola Normal, e conseqüentemente, segundo o artigo 36 da Lei nº 34 de 1846, vencem hoje unicamente dois terços do mesquinho ordenado da cadeira que regem (RELATÓRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1861, p. 18, grifos nossos).

O inspetor comenta que era mais difícil prover as escolas masculinas com professores efetivos e expressa desconfiança em relação à escola normal. A crítica se dirigia ao baixo número de alunos, à demora na conclusão da formação e a problemas de funcionamento da instituição que era regida por um único mestre no período.

Esta situação inusitada explicita que a interdição às mulheres à escola normal foi uma das facetas de uma sociedade em que as relações de gênero eram acentuadamente hierarquizadas. Izquierdo (1994) destacou que algumas desigualdades de gênero se materializam nos salários e no prestígio atribuído às ocupações. Na Província paulista de meados do XIX, os salários previstos por lei eram iguais para professores e professoras e a interdição do acesso das mulheres a um espaço formativo relacionava-se com o que se previa para a instrução feminina – uma formação restrita a rudimentos de leitura, escrita, “contar” e as prendas domésticas. O deputado provincial paulista Joaquim Otávio Nêbias⁵ expressou, em 1856, o que era considerado adequado:

[...] professoras que saibam ensinar as meninas pobres desses lugares remotos a ler, escrever, contar e mais alguma prenda doméstica; e não para que lhes

4- Diogo de Mendonça Pinto formou-se bacharel pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco em 1839. Foi nomeado inspetor da instrução Pública em abril de 1852 e aposentou-se em 1873. Foi professor de História e Geografia da Faculdade de Direito e deputado provincial de São Paulo na 5ª legislatura (1844/1845) (MUNHOZ, 2018).

5- Joaquim Otávio Nêbias, conhecido como Conselheiro Nêbias, (1811 - 1872), foi deputado provincial e também presidente da Província de São Paulo, de 30 de setembro a 17 de dezembro de 1852. Foi deputado geral e presidente da Câmara dos Deputados entre 1869 e 1870 e ministro da Justiça (MUNHOZ, 2018)

dê uma educação completa e variada [...] quero que saibam pouco é verdade, mas que saibam bem para depois ensinarem esse pouco que bem souberem às meninas desvalidas das povoações remotas (Trecho da Ata da Assembleia da Província de São Paulo de abril de 1856, CORREIO PAULISTANO, 11/04/1856).

Uma instrução feminina composta por saberes mais restritos era defendida por uma grande parcela dos governantes e a formação das professoras na escola normal era combatida, já que a intenção não era oferecer às meninas uma “educação completa e variada”. Paradoxalmente, a interdição contribuiu para que se configurasse uma situação salarial mais vantajosa às professoras do que aos professores no magistério de primeiras letras. Os ordenados previstos legalmente para homens e mulheres eram idênticos⁶ e, assim, uma professora aprovada em concurso era provida definitivamente e recebia o salário integral; já um professor que passava pelo mesmo processo era provido interinamente e recebia 1/3 a menos, além dos homens não terem vínculo vitalício.

Por mais de 15 anos, houve, proporcionalmente, mais professoras mulheres providas vitaliciamente do que professores homens. Dez anos depois da lei de 1846, o artigo 23 da lei nº 31 de 1856 (SÃO PAULO, 1888b) extinguiu a necessidade de ter sido aluno da Escola Normal para provimento efetivo. Exigia-se a aprovação no concurso e a permanência por dois anos consecutivos cumprindo os deveres do magistério. A mudança na legislação relaciona-se com inúmeros casos de provisões interinas masculinas consideradas injustas.

Percorremos diferentes fontes buscando demonstrar que sempre é importante problematizar as generalizações. Num contexto histórico em que as relações de gênero eram extremamente desiguais e o magistério feminino público estava só começando, a legislação possibilitou que, em São Paulo, a maioria das professoras públicas fossem efetivas e recebessem os ordenados integrais nas décadas de 1840-50, enquanto os homens eram providos interinamente e seus salários eram limitados a 2/3 do total.

Processos históricos relacionados à feminização do magistério: crescimento da população letrada, coeducação e abertura da escola normal às mulheres

Como já destacamos, nem sempre a profissão docente foi um trabalho predominantemente feminino e é fundamental observar que, no século XIX, os

⁶ Para cotejar com outra província num período próximo, em Sergipe, o artigo 26 da Lei nº 508 de 16 de junho de 1858 também previu “pagamentos [...] válidos, tanto para os professores como para as professoras” (FERREIRA, 2016, p. 61).

alunos também apresentavam um perfil bem diferente do que temos na maioria das escolas atualmente. A transformação do perfil discente, a partir das décadas de 1870-80, foi um dos processos que favoreceu a transformação no perfil de professores de primeiras letras. Sendo que a coeducação dos sexos, o crescimento da população feminina instruída e acesso feminino a instituições de formação de professores – as escolas normais – com abertura de escolas normais femininas e mistas (FRANÇA; CEZAR; CALSA, 2007; CASTANHA, 2015) foram muito relevantes nestas mudanças que possibilitaram que as mulheres se tornassem maioria e causassem deslocamentos dos significados da docência e da escola.

June Hahner (2011) analisa o caso da cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império, e compara as taxas de alfabetização masculinas e femininas em 1872 e 1890. Em 1872, os dados apresentavam 29% de mulheres alfabetizadas e 41% de homens e, em 1890, 44% de mulheres e 58% de homens. Aline Limeira (2010) e Vinicius Monção (2019) destacam a expansão do ensino privado na Corte após 1854, acompanhada pela normatização e controle que eram aplicados à instrução pública. Esta expansão favoreceu o letramento feminino e, portanto, havia uma oferta de mão-de-obra feminina letrada e parte destas mulheres se tornaram mestras de primeiras letras, já que elas tinham um espectro mais limitado de opções de inserção no mercado de trabalho, sobretudo letrado.

Neste mesmo período, a educação feminina foi destaque em discursos que a colocavam como um dos elementos necessários à modernização do país. As ideias positivistas davam ênfase à mulher educada para a maternidade, formação moral dos filhos e de bons cidadãos. A esta necessidade de modernização somou-se os discursos que conclamavam as mulheres como educadoras naturais e o magistério como uma maternidade espiritual, reforçando a ideia de que as mulheres são educadoras por vocação (HAHNER, 2011). Marina Uekane (2010, p. 46), ao analisar o caso da Corte Imperial entre 1854 e 1859, destacou que:

[...] a feminização não pode ser analisada como uma concessão e abandono dos homens, uma vez que as mulheres participaram do processo, de forma mais ou menos ativa, construindo e/ou se apropriando de representações que iam ao encontro dos seus objetivos de inserção em uma categoria profissional assalariada, que possuía certa notoriedade e prestígio por se distinguir do trabalho braçal, apesar das discussões sobre a desvalorização, condições de trabalho e questões salariais dos professores [...] [A] incorporação de predicados maternais à profissão servia ao poder oficial, à profissão em si

e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e professoras, com aceitação e autorização social.

Esta chave interpretativa complexifica a compreensão do processo considerando as ambivalências e destacando que as mulheres se valeram dos discursos da vocação natural ligada à maternidade em prol do objetivo de favorecer a sua própria inserção e permanência no magistério.

Na década de 1880, aconteceram conferências voltadas para a formação de professores na Corte, que ficaram conhecidas como “conferências da Glória”⁷. Numa delas, o conferencista João Barbalho Uchôa Cavalcanti, que era inspetor geral da instrução do Rio de Janeiro, defendeu a tese de que às mulheres cabia a educação das crianças, incluindo-se os meninos e afirmando “que só por aberração e em prejuízo da infância tem sido a instrução desta confiada ao mestre” (CAVALCANTI, 1884, p. 3). O inspetor também mencionou o fato de as professoras serem “mais assíduas” e a facilidade que as escolas mistas representavam para as famílias que poderiam levar meninas e meninos para uma mesma escola.

Antes da década de 1880, a grande maioria das escolas de primeiras letras eram separadas por sexos – uma para meninos na qual um homem lecionava e uma feminina na qual uma mulher era a mestra. A partir destas décadas, escolas mistas passaram a compor o cenário educacional nas diferentes cidades brasileiras, contudo, a separação das turmas femininas e masculinas se manteve pois havia uma visão muito negativa de turmas conjuntas e a sociedade, especialmente a Igreja Católica⁸, combatia o sistema pois o considerava um risco aos costumes morais vigentes. Recorremos aqui à visão hegemônica, mas é importante destacar que diferentes grupos sociais experimentaram diversas formas de convivência entre meninas e meninos. Contudo, entre os grupos que conduziram a ampliação da escolarização, a “promiscuidade”⁹ entre os sexos era compreendida pejorativamente. De acordo com André Castanha (2015, p.204):

7- As Conferências Populares da Glória foram palestras públicas realizadas em bairros com o mesmo nome, no Rio de Janeiro, iniciadas em 1873, sob a coordenação de Manoel Francisco Correia (senador e conselheiro imperial) e apoio de Dom Pedro II. Eram realizadas por intelectuais e estudiosos em escolas do bairro, pretendendo despertar o interesse público para temas e debates variados, além de difundir as ciências no Brasil (ALMEIDA, 2007).

8- Um exemplo da resistência católica à coeducação é a permanência das turmas separadas por sexo por muitos anos após a educação escolar conjunta se tornar realidade no sistema público. As escolas católicas eram procuradas pelos grupos privilegiados que buscavam diferenciar a educação das suas crianças da educação do povo.

9- O termo aparece na legislação para fazer referência as salas mistas de forma pejorativa.

A primeira referência legal [à coeducação] encontrada foi a do Regulamento de 1846, da Província de São Paulo, que determinou, no artigo 8º, que “a frequência promíscua de ambos os sexos em uma escola, só é permitida nos lugares, onde não existam escolas diversas para ambos” (Província de São Paulo. Lei n. 34, de 1846). Apesar de estar previsto na legislação, tudo indica que na prática não chegou a vigorar, pois não encontrei dados entre as fontes consultadas.

Em estudo anterior (MUNHOZ; VIDAL, 2015), localizamos listas de alunos de uma aula particular de Paranaguá, em 1837, que registrou os nomes de 31 alunos e 17 alunas. Paranaguá fazia parte da Província de São Paulo até 1853, quando ocorreu a emancipação da Província do Paraná. Estas listas comprovam que ocorreram experiências de turmas mistas, entretanto, não localizamos, até o momento, fontes que confirmem a existência de escolas públicas mistas em São Paulo neste período. Consideramos que são necessários mais estudos sobre o tema, pois as séries documentais do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) são bem extensas e podem nos trazer novas descobertas. De todo modo, é possível afirmar que a frequência conjunta de ambos os sexos foi exceção até a década 1870-80.

É importante destacar que, no fim do XIX, havia um debate sobre a coeducação dos sexos e uma diferenciação entre esta proposta e a das escolas mistas. Enquanto a coeducação é identificada como uma proposta que busca os benefícios da convivência e da educação comum para meninas e meninos – defendida por positivistas e feministas –; a escolas mistas são apresentadas como soluções mais viáveis economicamente, já que a manutenção de escolas separadas apresentava custos mais elevados (ALMEIDA, 2007).

Nas décadas de 1870-80, alguns acontecimentos favoreceram a ampliação do acesso feminino à educação, tanto das mulheres como professoras, quanto das meninas como alunas. Alguns deles foram o estabelecimento de escolas mistas por missionários protestantes estadunidenses em São Paulo (HILSDORF, 2003) e o decreto de Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879) no Rio de Janeiro, que em seu §3º do artigo 4º determinou que: “nas escolas do 1º grau existentes, ou que se fundarem para o sexo feminino serão recebidos alunos até a idade de 10 anos”.

No caso dos missionários protestantes, tratava-se de ações particulares que atingiam grupos sociais circunscritos, todavia o sistema educacional

estadunidense era admirado por intelectuais¹⁰ paulistas que influenciaram as reformas da instrução. Além disso, essas experiências foram importantes para transformar as culturas escolares tornando a sociedade como um todo mais receptiva às escolas mistas, mesmo que de forma lenta. Já o decreto Leôncio de Carvalho realizou uma reforma na instrução pública na Corte e nas províncias e foi explícito ao permitir que os meninos fossem recebidos nas escolas femininas – o que, na prática, significou que esses meninos teriam professoras mulheres.

Assim, a coeducação e as aulas mistas contribuíram para a ampliação das oportunidades de ingresso das mulheres no magistério para a regência de turmas de meninos e meninas e favoreceram a feminização do magistério. Outro exemplo de legislação que reforça isso é o regulamento paranaense de 16 de julho de 1876 que proibia os professores públicos de “lecionar [a] alunos de sexo diferente. As professoras não estão compreendidas neste §, podendo lecionar [a] menores até a idade de 10 anos” (MIGUEL, 2004, p. 276). Portanto, nas escolas paranaenses promíscuas sempre haveria regência de professoras. Mesmo que nem sempre a legislação das diferentes províncias fosse explícita, havia uma aceitação maior das mulheres no magistério em turmas mistas.

Estas mudanças na visão sobre a educação feminina e o encaminhamento das mulheres letradas para o magistério nas aulas mistas demandavam o aperfeiçoamento da formação docente. A preocupação com o tema aumentou pois, nas escolas mistas, elas seriam professoras e ensinariam aos meninos e não somente às meninas como era até então. Desse modo, as escolas normais foram se abrindo à população feminina e se multiplicaram por todo o país. A abertura teve menos o objetivo de garantir a igualdade de acesso às mulheres e mais a intenção de possibilitar que as jovens aprendessem os conteúdos que iriam ensinar para os meninos nas turmas mistas, além de permitir a economia de recursos humanos e materiais (LOURO, 1997; ALMEIDA, 2007).

Em São Paulo, nos anos finais da década de 1880, a escola normal passou a receber mais alunas do que alunos, conforme é possível acompanhar no quadro abaixo:

10- Caetano de Campos e Rangel Pestana foram intelectuais que influenciaram a reforma da instrução de 1890 e eram grandes admiradores dos estadunidenses e do seu sistema educacional. Contudo, embora a coeducação fosse recorrente nos Estados Unidos, estes intelectuais foram parcimoniosos em relação a este aspecto. Almeida (2007) considera que os costumes morais impunham uma grande resistência à implantação do regime coeducativo, sobretudo das oligarquias paulistanas.

Quadro 1: Quadro de Matrículas de homens e mulheres na escola Normal de São Paulo de 1885 a 1893

Matrículas na Escola Normal da Capital (1885-1893)		
Ano	Homens	Mulheres
1885	137	95
1886	150	141
1887	134	123
1888	135	204
1889	140	153
1890	84	107
1891	56	89
1892	51	87
1893	40	81

Fonte: Relatório do Diretor da escola Normal de São Paulo, 1894.

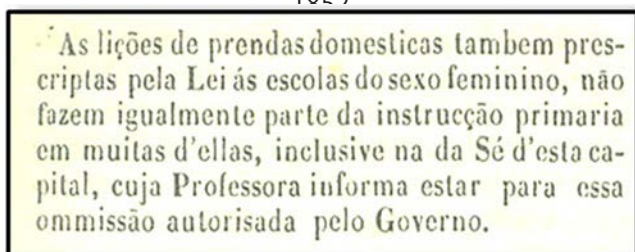
A escola normal paulista era fechada às mulheres até 1870 e, em poucos anos, passou a ter um perfil discente majoritariamente feminino. Esta mudança de perfil também se deu em outras províncias e continuou se acentuando com a república. Os processos de feminização do perfil docente da educação primária e do perfil discente das escolas normais, muitas vezes, ocorreram paralelamente. Vidal e Carvalho (2001) problematizaram a feminização do magistério enquanto um processo complexo constituído pelo ingresso de mulheres na ocupação de professoras e, também, pelo “deslocamento de significados”.

Mesmo que a abertura das escolas normais às mulheres não tenha se realizado em função de objetivos específicos de elevação da instrução feminina, esta possibilidade foi fortemente apropriada por elas, pois o magistério representava uma opção de trabalho para as mulheres que tinham opções mais limitadas de inserção no mercado de trabalho. Os trabalhos mais recorrentes para a população feminina no XIX eram lavadeiras, costureiras, quitandeiras, quituteiras, entre outros, e a docência constituía uma possibilidade de trabalho no mundo letrado e de acesso à liberdade feminina possível em cenários desiguais e hierarquizados. O emprego de professora de primeiras letras representava uma condição social privilegiada no interior de uma ordem escravista (NASCIMENTO, 2011), em uma nação que se constituía e demandava letrados para suas instituições, a despeito das constantes e legítimas referências aos baixos ordenados no período.

Agências femininas no magistério público

As discussões em torno da relação entre ser mulher e o trabalho docente sempre foram permeadas por ambivalências. Vamos recuar um pouco no tempo novamente para analisarmos a questão do ensino das prendas domésticas que eram previstas desde a lei de 1827 para as escolas femininas e, todavia, a primeira mestra pública da capital paulista, Benedita da Trindade do Lado de Cristo¹¹ não as ensinou ao longo de mais de 20 anos de magistério. Embora comissões inspetoras e inspetores da instrução pública tenham denunciado a ausência de tais saberes da aula pública da Sé, a mestra seguiu sem ensiná-las mobilizando regulamentos provinciais que, na interpretação dela, permitiam a exclusão e autorizações recebidas de governantes anteriores (CERTEAU, 1994). O tema causava controvérsia, mas a professora Benedita seguiu resistindo. Em 1852, o inspetor geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, informava que a mestra da Sé – a única cadeira da Capital até 1853 – seguia sem ensinar as prendas:

Imagem 1: Trecho do relatório geral da Instrução Pública de Diogo de Mendonça Pinto, 1852



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, Repositório Digital.

O inspetor destaca que, segundo a própria mestra, a “omissão” da professora havia sido autorizada pelo governo e, assim, na principal cadeira de Instrução Pública feminina da província observa-se a ausência das prendas domésticas por mais de 20 anos, a despeito do que prescrevia a legislação e das sucessivas cobranças.

O mesmo inspetor implementou uma avaliação em prendas nos exames

11- Benedita da Trindade do lado de Cristo foi a primeira professora pública da Província de São Paulo. Fez o concurso e foi aprovada em 1828 e se aposentou em 1859. Para saber mais sobre a trajetória da mestra Benedita da Trindade, conferir MUNHOZ (2018).

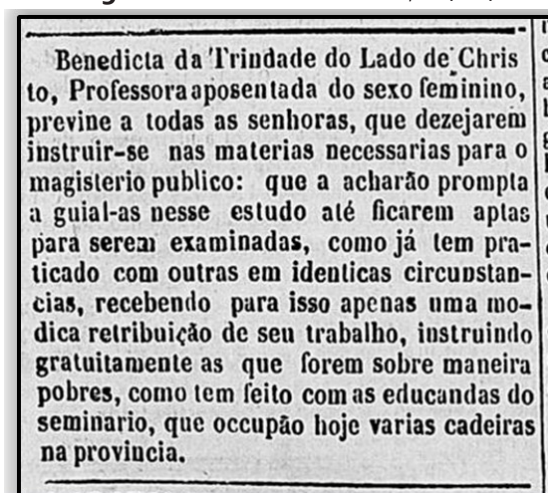
para ingresso no magistério público feminino a partir de 1854, contribuindo para que uma perspectiva prendada se fortalecesse e sobrepujasse agências como a da mestra Benedita. A partir de 1854, as novas candidatas ao magistério paulista passaram a fazer – além das provas de praxe – também exames em trabalhos de agulha. Deste modo, a criação de novas aulas públicas femininas impingiu um deslocamento nos saberes que constituíam a Instrução Pública de primeiras letras incorporando elementos considerados parte das culturas femininas. O ensino das prendas domésticas se conciliava com os padrões hegemônicos de gênero de domesticidade, ao valorizar os vínculos entre mulheres e lar, sem deixar de ser uma possibilidade no mundo do trabalho nos ofícios artesanais de costureiras, bordadeiras, entre outros. Contudo, houve resistências de algumas professoras que mobilizaram os significados mais tradicionais de escola de primeiras letras e os saberes escolarizados, como foi o caso da mestra.

Outra agência exercida pela professora Benedita da Trindade se deu na transmissão do ofício docente entre a população feminina paulista. Em janeiro de 1859, ela enviou um ofício¹² ao inspetor geral da Instrução Pública se oferecendo para lecionar no asilo de meninas que existia na cidade, chamado “Seminário de Educandas”¹³ (*Correio Paulistano*, 02/02/1859). Ela ressaltou sua atuação voluntária anterior na instrução das internas e fez questão de registrar que, ao lecionar a estas jovens, “prestava um serviço público” e fazia um “favor” às orfãs e estes “sentimentos” a animavam a se oferecer para “continuar a prestar o mesmo serviço nas horas vagas” se o presidente considerasse conveniente (APESP, OD, 27/01/1859, C04911). A sua oferta foi indeferida pelo inspetor da instrução, Diogo de Mendonça Pinto (aquele mesmo que criticou a ausência das prendas domésticas em suas aulas e implementou o exame em prendas), mas a mestra não se deu por vencida. Ao se aposentar, a professora Benedita da Trindade surpreendeu mais uma vez se oferecendo para lecionar às mulheres interessadas em fazer o concurso para professoras num anúncio fora do comum publicado no jornal *Correio Paulistano*:

12- Ofício de Benedita da Trindade do Lado de Cristo, APESP, OD, 27/01/1859, C04911.

13- O *Seminário de Educandas* foi um asilo de órfãs criado em 1825 na capital paulista. De acordo com o estatuto inicial as educandas seriam “escolhidas entre as mais indigentes, [...] orfãs de militares, de idades não estipuladas” ou “pensionistas admitidas com a permissão do Presidente da Província” (BORGES, 1973, p. 26) entre 7 e 10 anos, sendo obrigadas a deixar o *Seminário* aos 12 anos. A instrução primária (ler e escrever), o ensino de trabalhos manuais, a educação religiosa e a formação de caráter constituíam a formação das internas.

Imagem 2: Correio Paulistano, 18/08/1859.



Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

O anúncio sinaliza a troca de experiências na/pela disputa do espaço público no magistério paulista e a agência feminina no fazer-se do ofício, na preparação de candidatas mulheres para concursos públicos. A professora Benedita da Trindade exercia assim, um protagonismo docente e disputava um espaço na formação das novas gerações do sexo feminino. Ficam questões em aberto. Ela e suas possíveis alunas de preparação para concurso teriam tecido relações solidárias e efetivado a transmissão do magistério como uma “herança imaterial” (LEVI, 2000) entre mulheres provenientes das classes populares em meados do século XIX? É uma hipótese plausível, principalmente se inserida na trajetória de Benedita da Trindade, que se destacou pela longa permanência no magistério e pela atuação voluntária no “Seminário de Educandas”. O anúncio de uma professora aposentada se oferecendo para formar novas aspirantes, único do gênero localizado até o momento, é um vestígio de práticas engendradas pelos próprios sujeitos às margens das ações oficiais, da aprendizagem do ofício que estava por ser institucionalizado.

Questão de raça no magistério feminino

No início deste texto, apresentamos dados relativos ao perfil docente na educação básica no Brasil atual que apresentam um magistério majoritariamente feminino e branco (41%) com uma presença bastante significativa da população

negra (29%). Para períodos mais recuados historicamente, não termos acesso a dados sistematizados sobre os pertencimentos raciais, cabe-nos então desenvolver “pesquisas [...] sob a perspectiva da “agência negra”, trazendo à tona as experiências individuais e/ou coletivas daqueles que sob um olhar mais estruturalista acabaram sendo invisibilizados” (SILVA, 2019, p. 38; HOOKS, 2019).

Não foi possível identificarmos os pertencimentos raciais das alunas de primeiras letras da mestra Benedita e, tampouco, foi possível localizar informações referentes ao seu pertencimento racial. São necessários mais estudos para conhecermos trajetórias de professoras negras paulistas no século XIX e o aperfeiçoamento das estratégias metodológicas para identificar os pertencimentos raciais das professoras, já que estes não aparecem na maior parte das fontes que registram suas experiências. Apenas na documentação referente às asiladas do “Seminário de Educandas” que se tornaram professoras entre 1852 e 1860, localizamos a informação de que, entre 1851 e 1861, 14 egressas do Seminário ingressaram no magistério público, das quais 13 eram brancas e 1 era parda. Seu nome era Maria do Carmo Camargo e ela se tornou professora pública em Amparo, localidade do interior de São Paulo, em 1860. É possível localizar publicações referentes à sua atuação no magistério em periódicos paulistas do século XIX como o *Diário de S. Paulo*, *Correio Paulistano* e *O Ypiranga*.

Se em São Paulo, pouco se conhece das trajetórias de professoras negras do século XIX, já é bem conhecida e estudada, a trajetória da professora e escritora negra maranhense Maria Firmina dos Reis. Nascida em 1822¹⁴, ela se tornou professora pública em São José de Guimarães, atualmente apenas Guimarães, uma pequena vila do interior da província. Foi aprovada num concurso para professora de primeiras letras em 1847, quando tinha 25 anos. Para a sua inscrição no concurso, foi necessária uma correção do ano do seu nascimento, em relação ao registro de batismo, e produzir um documento de justificação de nascimento no qual “sua origem africana fica evidenciada pelos termos atribuídos a sua mãe (mulata e forra) e ao seu tio (pardo)” (CRUZ; LIMA; SILVA, 2018, p. 161). Permaneceu no magistério público até 1881 quando se aposentou. No mesmo ano, foi pioneira na localidade ao criar uma aula mista em Guimarães.

14- Há duas hipóteses sobre a data de nascimento de Maria Firmina. Uma delas é de que nasceu em 11 de outubro de 1825, fundamentada na data de registro de batismo, e outra mais recente de 11 de março de 1822, baseada nos Autos de justificação do nascimento de Maria Firmina dos Reis. Arquivo da Arquidiocese/ ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO: São Luís-MA. Manuscrito, doc, 4844 (apud CRUZ; LIMA; SILVA, 2018, p. 161).

A professora ganhou notoriedade ao publicar o romance “Úrsula”, em 1859, sob o pseudônimo “Uma Maranhense” e continuou escrevendo poemas, contos, enigmas, charadas, crônicas em jornais maranhenses. Compôs músicas populares de bumba meu boi e um hino de libertação dos escravos em 1888. O romance “Úrsula” é considerado antiescravista (SILVA, 2017) por apresentar personagens que vivem na condição de escravizados e não são reduzidos a vítimas nem a algozes. Trata-se de sujeitos que denunciam a violência, criticam a escravidão e que pensam a África como local de seus ancestrais. No conto “A escrava”, publicado em 1888, a causa abolicionista já aparece de maneira mais explícita e a crítica à escravidão é mais contundente.

Maria Firmina teve vida longa e faleceu na 2ª década do século XX, em 1917. A trajetória da mestra e escritora maranhense é perpassada por deslocamentos nos sentidos de gênero atribuídos à feminilidade, ao transitar por espaços predominantemente masculinos e deixar uma produção escrita autoral que contempla diferentes aspectos da sua subjetividade. No magistério, a abertura de uma aula mista indicia a agência da mestra na transformação das relações de gênero na localidade.

A trajetória da sua memória (após o seu falecimento) também é significativa do movimento de reescrita da história brasileira com narrativas que contemplem a história de grupos subalternizados e invisibilizados. Maria Firmina ficou esquecida por algumas décadas até que nos anos 1960, o romance “Úrsula” foi localizado, sua autoria resgatada e se identificou que se tratava de um dos primeiros romances escritos por uma mulher no Brasil e que essa mulher era negra e sua literatura foi antiescravista e precursora do abolicionismo. Com o objetivo de fortalecer esse movimento de reparação, apresentamos, neste capítulo, a trajetória da professora de primeiras letras e escritora negra maranhense Maria Firmina dos Reis, visto que as suas experiências explicitam que a questão racial engendrou novos sentidos à educação e ao magistério com a mobilização da literatura e dos jornais da época para pautar, comentar, narrar e opinar sobre a escravidão, impactando, na configuração social de um tempo (CAMPOS, 2012).

Outras agências negras na docência vêm sendo investigadas. É o caso das professoras da família Hemetério dos Santos, no Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o século XX. Luara S. Silva (2019, p.28) analisou o itinerário de Coema Hemetério dos Santos que se tornou professora em 1910 carregando a herança familiar do magistério e do pertencimento “aos círculos letrados e camadas médias da sociedade carioca daquele tempo”. Silva (2019)

destaca que a mestra conduziu de forma exemplar o magistério, o casamento, a maternidade e o papel de filha do conceituado professor Hemetério dos Santos. Naquele cenário:

Ser uma “mulher respeitável” foi o modo pelo qual Coema falou diante daquela sociedade recém-saída da escravidão, expressando imagens positivas e afirmativas a respeito de si e de outras mulheres negras. (SILVA, 2019, p. 28).

A adequação da professora Coema aos padrões de feminilidade e uma posição coadjuvante em relação ao pai constituíram táticas para o acesso ao mundo do trabalho docente e para lidar com o desafio dos estereótipos raciais e de gênero e de sexualização que atingiam às mulheres negras (SILVA, 2019).

Considerações Finais

O perfil docente atual foi historicamente construído e a Lei Geral de 1827 foi um marco importante, pois antes dela só tínhamos professores de primeiras letras públicos homens. Diferentes feminilidades e masculinidades conviveram, complementaram-se e contrapuseram-se engendrando diferentes significados à escola, ao ser professora ou professor, aluna ou aluno. As questões de classe e raça foram significativas nos deslocamentos desses sentidos ao longo da história.

A ampliação do ensino primário feminino foi marcada pela presença das prendas domésticas entre os saberes previstos por lei e foi se tornando hegemônica nas aulas de primeiras letras de meninas. Esta perspectiva prendada enfrentou resistências como a da mestra Bedita da Trindade que não só não ensinava os trabalhos de agulha em suas aulas, como também exerceu um protagonismo na transmissão do magistério entre mulheres – vivenciando e inventando uma feminilidade diversa daquela normatizada em seu tempo.

Embora a docência seja um dos trabalhos ao qual se atribui o gênero feminino devido ao baixo prestígio e nível salarial inferior dos que os que são conferidos ao gênero masculino (IZQUIERDO, 1994), houve um período do século XIX, em São Paulo, no qual as mulheres receberam salários mais elevados. A interdição de frequência à escola normal, fato que inicialmente representava uma desvantagem, teve como decorrência a facilidade de provimento efetivo para as professoras mulheres e o recebimento dos salários integrais.

A abertura das escolas normais à população feminina e a ampliação desta formação docente escolarizada foi importante para a consolidação da

feminização do magistério, mas é necessário destacar outros processos – anteriores e concomitantes – que foram fundamentais, tais como o lento e progressivo crescimento da instrução pública e da população feminina letrada e a abertura de escolas mistas com regência feminina. Por fim, é fundamental o desenvolvimento de mais estudos sobre as experiências individuais e coletivas da população negra e de outros grupos da sociedade brasileira para a compreensão sobre as formas pelas quais a questão racial transforma as experiências e seus sentidos.

Conhecer a história da profissão docente e das relações de gênero na educação permite desnaturalizar generalizações sobre o magistério e a escola e compreender criticamente a nossa realidade. Atualmente, ao entrar numa sala de aula para um horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) da educação básica e olhar ao redor, identificamos, na maioria das vezes, um corpo docente predominantemente feminino e de cor branca. Contudo, encontramos professoras negras, indígenas, docentes LGBTQIA+, professores homens na educação infantil, docentes com deficiências, enfim, uma diversidade que carrega camadas de processos, experiências históricas e agências dos sujeitos que imprimem diferentes significados à docência.

Referências

ALMEIDA, J. S. Co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 61-86, Maio/Ago 2007.

BORGES, W. R. **“Siminário de mininas orphãos e educandas de Nossa Senhora da Glória”** (Primeiros ensaios para a profissionalização feminina em São Paulo - 1825-1935). Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1973.

BOTO, C. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo. Vol. 22, n.1, 1996, p.169-191.

BRASIL. Lei Geral da Instrução Pública de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do império. **Colleção de Leis do Império do Brasil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. In: CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL. Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do município da Corte e o superior em todo o Império. **Índice dos atos do poder executivo de 1879**. Parte II. p. 196-216.

CAMPOS, R. D. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, 2012, p. 45-70. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320> . Acesso em: 8 jun. 2021.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CASTANHA, A. P. O processo de feminização do magistério no Brasil do século 19: coeducação ou escolas mistas. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 47, 2015, p. 197-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/5TjtHjHWVxYtkVJhbFRqB8P/?lang=pt&format=pdf>

CAVALCANTI, J. B. U. Co-educação. **Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1884, p. 07-28.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRUZ, M.; LIMA, E.; SILVA, E. H. “Exma. Sra. d. Maria Firmina dos Reis, distinta literária maranhense”: a notoriedade de uma professora afrodescendente no século XIX. **Notandum**, n. 48, 2018, p. 151-166. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/59293> Acesso em 07/08/2021.

FERNANDES, R. **Os Caminhos do ABC, sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras**. Porto: Porto, 1994.

FERREIRA, A. E. S. **A institucionalização dos concursos gerais para professores de primeiras letras na Província sergipana (1832 – 1858)**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

FRANÇA, F. F.; CÉZAR, K. P. L.; CALSA, G. C. Nova proposta de educação na primeira república brasileira: A coeducação dos sexos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.27, 2007, p.127 –142. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10_27.pdf . Acesso em 22/07/2021

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. State University of New York at Albany. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2: 336, 2011, (p. 467-473. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200010> . Acesso em 20/07/2021.

HILSDORF, M. L. S. Mestra Benedita ensina Primeiras Letras em São Paulo. *In*: ANAIS SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO, São Paulo: Plêiade, 1997. p. 95-104.

HILSDORF, M. L. S. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

HOOKS, B. **Teoria Feminista**. Da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IZQUIERDO, M. J. Uso y abusos de concepto de género. *In*: VILANOVA, Mercedes (Org.) **Pensar las diferencias**. Barcelona, Universidad de Barcelona/ Institut Català de la Dona, 1994.

LEVI, G. **Herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMEIRA, A. M. **O Comércio da Instrução no Século XIX**: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 282f, Rio de Janeiro, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília: Inep, 2004

MONÇÃO, V. M. Trajetórias da família Loureiro de Andrade na educação da infância: um debate transnacional. *In*: Diana Vidal. (Org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 23-49.

MUNHOZ, F. G.; VIDAL, D. G. Experiência docente e transmissão familiar do magistério no Brasil. **Revista Mexicana de Historia de la Educación**, Cidade de México, v. 3, n. 6, p. 126-157, 2015.

MUNHOZ, F. G. **Invenção do magistério público feminino paulista**: mestra Benedita da Trindade do Lado de Cristo na trama de experiências docentes (1820-1860). Tese de doutorado FEUSP, 307p São Paulo: 2018

NASCIMENTO, C. V. **Caminhos da docência**: Trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 8. n.2, p. 9-42, jul./dez. 2000.

PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.4, p. 9-28, 1995.

ROSA, T.; GOMES, P. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Revista Interacções**. n. 28, p. 40-54 (2014). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/391> Acesso em 20/07/2021.

SÃO PAULO. Lei Provincial nº 34, de 16 de março de 1846. Dá nova organização às escolas de Instrução Primária, e cria uma Escola Normal. **Colleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888**. São Paulo: de J. Roberto de Azevedo Marques, 1888a.

SÃO PAULO. Lei nº 36 de 7 de maio de 1856. **Colleção das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de São Paulo desde 1835 até 1888**. São Paulo: Typografia Imparcial de J. Roberto de Azevedo Marques, 1888b. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1856/lei%20n.31,%20de%2007.05.1856.pdf>

SCOTT, J. Gênero uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, p.5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994,

SILVA, L. S. S. Coema Hemetério dos Santos: a “flor de beleza” e “luz de amor”. Trajetória de uma intelectual negra no pós-abolição carioca. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas**. v. 6, n. 2, out./dez. 2019, pp. 28-50. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/Canoa_do_Tempo/article/view/6650 Acesso em 05/08/2021.

SILVA, R. A. Maria Firmina dos Reis e sua escrita antiescravista. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade** (RICS), v. 3 - n. 2. jul./dez. 2017, São Luís, 2017, pp-43-58. Disponível em <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/8137> Acesso em 02 de agosto de 2021.

TILLY, L. A. Gênero, História das Mulheres e História Social. **Cadernos Pagu**, v. 3, p. 29-62, 1994.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a, v.1.

UEKANE, M. N. Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na Corte Imperial (1854-1888). **Revista Gênero**, v. 11 n. 1, 2010.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. Mulheres e Magistério Primário: tensões, ambiguidades e deslocamentos. In VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 205-224.

Sem romantizar e sem amnésia: História da Educação como ferramenta para uma educação antirracista

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Quem de nós aqui ainda se permite acreditar que os esforços para retomarmos o futuro podem ser particulares ou individuais? Quem aqui ainda se permite acreditar que a busca pela libertação pode ser incumbência única e exclusiva de uma só raça, ou de um só sexo, uma idade, uma religião ou classe?

Audre Lorde (1982)

Introdução

Nos últimos anos, o tema das relações raciais se impôs como urgente para a sociedade brasileira, e vem sendo incorporado em pesquisas, debates e políticas públicas sobre educação. A urgência da educação antirracista impulsionou mudanças nas discussões sobre a educação escolar e contribuiu para avanços na legislação, na formação de professoras e professores e nas práticas educacionais.

Esse processo influenciou e foi influenciado pelas pesquisas acadêmicas, nos mais diversos campos. O movimento também atingiu a História da Educação, subvertendo a tradição de não contemplar a diversidade racial nas pesquisas da área. Pretendemos, neste texto, discutir como a historiografia educacional que incorpora a população negra deve ser parte da formação na licenciatura e como a compreensão sobre a educação em perspectiva histórica podem contribuir para alargar os horizontes sobre a sociedade brasileira no que toca às relações raciais entre brancos e negros. Relacionaremos os resultados de investigação com as reflexões sobre formação docente a partir de análise bibliográfica. Esperamos evidenciar a importância dessas pesquisas na formação inicial e continuada de professores/as para a construção da educação antirracista no Brasil.

Para isso, discutiremos a emergência da temática racial no campo da história da educação, configurado inicialmente como um campo de pesquisa branco. Em seguida, abordaremos as transformações ocorridas nas últimas

décadas, com a inclusão de populações negras e apresentaremos um panorama das pesquisas realizadas. Discutiremos a legislação educacional no que tange a questão racial e a relação das mudanças ocorridas com a historiografia da educação. Apresentaremos, também, o protagonismo negro na História da Educação atual. Por fim, à guisa de conclusão, discutiremos como esses resultados podem impactar a formação docente.

A história branca da História da Educação Brasileira

Em diferentes momentos, pesquisadores e pesquisadoras já trataram da constituição da História da Educação Brasileira. Estados da arte e textos refletindo sobre o desenvolvimento da pesquisa em determinadas áreas são parte inerente a qualquer campo, e não pretendemos aprofundar essa análise, e sim mostrar como a ausência de pessoas negras ou questões raciais esteve no cerne da formação da área que é objeto de análise deste livro. De modo sintético, podemos dizer que tais explicações dividem a História da Educação em três períodos. O primeiro, transcorrido entre o final do século XIX e início do XX, foi o de autores vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tendo como tônica a história oficial e a produção de memória de grandes feitos educacionais do passado, um passado glorioso em que a educação escolar teria estado no cerne das preocupações oficiais. A segunda fase, já na primeira metade do século XX, é compreendida como a da História da Educação interligada à Filosofia da Educação. Lecionadas e escritas lado a lado, tais áreas foram cadeiras em escolas normais e, depois, disciplinas dos cursos de pedagogia. Ou seja, funcionavam como elemento constitutivo da formação docente, ensinando através dos exemplos do passado sobre condutas e reflexões acerca da importância do mundo escolar. A terceira fase de consolidação do campo é aquela situada desde a segunda metade do século XX. A partir da expansão da pesquisa em acervos documentais e aprofundamento teórico, o campo se afastou da Filosofia da Educação e de outras áreas, se fortalecendo em programas de pós-graduação, se organizando em grupos de pesquisa, realizando investigações em fontes primárias e ampliando temas, objetos e filiações teóricas e metodológicas (VIDAL, FARIA FILHO, 2003).

As três fases tiveram, em comum, a ausência da população negra nas preocupações dos/as pesquisadores/as ou resultados apresentados. Analisando a partir de outra abordagem, Marcus Vinícius Fonseca, em um texto basilar para a discussão, divide a historiografia da educação em três correntes:

tradicional, marxista e filiada à história cultural, concluindo que as três vertentes invisibilizaram a presença negra em suas páginas. Mesmo a história cultural, responsável por mudanças na história da educação, pouco teria avançado em relação aos sujeitos:

O processo de renovação da historiografia educacional não avançou no sentido de desnaturalizar o lugar tradicionalmente ocupado pelos negros, tampouco construiu um padrão de narrativa que os incorporasse à história da educação. Nesse sentido, o processo de renovação, que alterou os procedimentos de análise e escrita da história da educação, não produziu o mesmo efeito no tratamento dispensado aos negros, que ainda não foram elevados à condição plena de sujeitos nem ocuparam o seu devido lugar nas problematizações que conduzem as pesquisas (FONSECA, 2007, p. 44).

A crítica do autor, publicada em 2007, não foi a primeira sobre as opções feitas pela historiografia educacional brasileira. Em 1992, por exemplo, a pesquisadora Regina Pahim Pinto apontava, em um texto sobre relações raciais nas diferentes áreas de pesquisas em educação, que

A História da Educação, por sua vez também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado (PINTO, 1992, p. 47).

Os manuais de História da Educação, presentes na formação de sucessivas gerações de docentes, demonstram a ausência negra, denunciada nos textos acima. Na maior parte deles, não se apresentava as raças da população brasileira como uma questão a ser observada. Nas raras vezes em que mencionam essa parcela da população, é pela perspectiva da interdição jurídica. Em *História da Educação Brasileira* (1972), discutido por Marcus Vinícius Fonseca, José Antonio Tobias afirma que

O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir a escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que,

aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar [...] “mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido freqüentar escolas” (TOBIAS, 1972, p. 97 apud FONSECA, 2007, p. 17).

Maria Lúcia Aranha, em *História da Educação e da Pedagogia*, publicado em 1989 e reeditado sucessivas vezes, afirma que: “apesar da influência dessas culturas [negras e indígenas], que podemos sentir até hoje, o que se destaca é a exclusão desses segmentos da educação formal” (2006, p. 166).

Essa menção à proibição, feita explícita ou implicitamente, apareceu em obras de outras áreas e influenciou análises posteriores. Em *O negro no Brasil*, Julio José Chiavenato (1986, p. 78) proclamou que “pela legislação do império os negros não podiam freqüentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” e essa ideia vem sendo replicada incessantemente, especialmente em textos de denúncia sobre a desigualdade racial no Brasil¹.

A ausência negra nas pesquisas e publicações, assim como as afirmações desprovidas de evidência, podem ser explicadas por diferentes vieses. Sem ordem de importância, podemos elencar algumas dessas causas, tanto internas ao campo, quanto recorrentes em diferentes áreas.

A ideia da interdição legal é muito forte nos manuais, em textos acadêmicos e em textos de divulgação e denúncias. No entanto, o avanço das pesquisas e a mudança na compreensão sobre o papel das leis e sua importância para os estudos sobre História da Educação (FARIA FILHO, 1998) permitiram que a questão fosse revista. A legislação imperial era heterogênea, sendo a instrução responsabilidade do governo de cada província. Além disso, não houve uma única lei sobre educação em cada região, muito pelo contrário, ao longo do século XIX sucessivas leis e regulamentos foram discutidos, aprovados, rejeitados, reescritos. A análise minuciosa da legislação imperial

¹- Um exemplo é o texto *Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil de Frei Davi Santos*: “2º ATO OFICIAL: LEI COMPLEMENTAR À CONSTITUIÇÃO DE 1824 - [...] pela legislação do império os negros não podiam freqüentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” (3) Os poderosos do Brasil sabiam que o acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política de um povo. Com este decreto, os racistas do Brasil encurralaram a população negra nos porões da sociedade. Juridicamente este decreto agiu até 1889, com a proclamação da República. Na prática, a intenção do decreto funciona até hoje. Por exemplo: por que as escolas das periferias não têm, por parte do governo, o mesmo tratamento qualitativo que as escolas das cidades? Como é que uma pessoa afrodescendente que mora em favela terá motivação para estudar numa escola de péssima qualidade?” (sem data).

mostra que a interdição mais comum era a escravos/as, por vezes atingindo também a libertos e africanos livres e outras categorias de pessoas negras. Porém, em outros momentos, mesmo escravizados/as foram autorizados/as pela legislação a serem matriculados/as em determinados tipos de instituições educacionais (BARROS, 2016). Ou seja, afirmar que “negros não podiam frequentar escolas” é uma explicação simplista que não ajuda a compreender os processos relativos a essa parcela da população.

A associação imediata entre negro/a (e suas possibilidades: pretos/as, pardos/as, cabras, mulatos/as etc.) e escravo (e suas derivações: libertos/as, ingênuos/as, livres, africanos/as) é evidente nos exemplos acima. A superação da sinonímia (VEIGA, 2008) e a compreensão sobre as classificações de cores, qualidades e condições da população, sublinhando a polissemia existente entre a população brasileira vem sendo considerada nos estudos de História da Educação (BARROS, 2018). Ou seja, *negros/as* podiam ser escravos/as, livres, libertos/as, forros/as, africanos/as livres, pretos/as, pardos/as, e uma infindável lista de cores que acometiam a população de um país construído tendo como base a escravidão e a mestiçagem.

Outro ponto de vista que influenciou a historiografia educacional, apagando pessoas negras dos problemas de pesquisa, foi a ideia da escola pública elitista. Por muito tempo, a historiografia reforçou a ideia de que antes do período de democratização/massificação da educação primária, ocorrida por volta dos anos 1950/60, a escola pública estaria voltada para grupos abastados, excluindo pobres. Assim, a população negra, associada à escravidão e à pobreza, teria sido impedida de acompanhar a expansão da escola. Essa interpretação já foi superada, com produções sobre diferentes regiões mostrando a presença de classes populares em projetos educacionais, especialmente os trabalhos centrados no Período Imperial².

Finalmente, o mito da democracia racial ajuda a entender a ausência de preocupação em explicitar diferenças entre brancos e negros nos processos relacionados ao universo educacional. A inexistência da segregação jurídica (como ocorreu nos Estados Unidos, África do Sul e Índia, por exemplo) e a

2- Para a discussão, ver, entre outros: SCHUELER, Alessandra Frota M. *Educar e Instruir: a instrução popular no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em História), Niterói: UFF, 1997; ANANIAS, Mauriceia. *As escolas para pobres: instrução, trabalho e civilização: Campinas - SP, 1860-1889*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015; SOUSA, Ione Celeste Jesus de. *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia - 1870 a 1890*. Tese (Doutorado em História Social) PUC/SP, 2006; VEIGA, Cynthia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Revista Brasileira de Educação*; 13 (39) Dez 2008; SANTOS, Lays Regina B. de M. M. *A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte*. *Instruir para civilizar (1855-1889)*. Rio de Janeiro: ACMGuedes Editora, 2016.

ausência de escolas oficialmente “para negros” ajudaram a construir a ideia do Brasil como um paraíso da harmonia racial quando se tratava do período pós-1888. Ou seja, se durante a vigência da escravidão não se poderia pensar em educação e população negra porque a escola teria sido interdita, no pós-abolição não haveria diferença oficial entre brancos e negros, portanto não se precisaria observar ou problematizar o assunto. Aliada a essa interpretação, a perspectiva marxista, presente em muitos desses trabalhos, privilegiava classe em detrimento de raça, mais uma vez contribuindo para a ausência da perspectiva racial nos horizontes de pesquisa (FONSECA, 2007). O desenvolvimento da História da Educação Brasileira alterou essa compreensão.

Transformações do campo: negros e negras como sujeitos

Durante a década de 1980, houve uma inflexão nos debates sobre relações raciais no Brasil. O fim da ditadura militar, a reorganização de diversos setores da sociedade brasileira exigindo mudanças, as discussões na Assembleia constituinte, a Constituição Federal aprovada em 1988 são alguns desses processos. Os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, se articulavam para exigir mudanças e denunciar as desigualdades raciais (NERIS, 2018), provocando mudanças nos debates públicos.

O centenário da Abolição também impulsionou a discussão sobre o papel da escravidão e do período do pós-abolição na estruturação do país. A efeméride provocou mudanças inclusive na agenda de pesquisas. Especialmente na história social, houve avanços nas formas de interpretar a escravidão, o pós-abolição e a sociedade brasileira nos cem anos seguintes. A ênfase na resistência escrava e na agência de homens e mulheres que foram escravizados, a mudança no tipo de perguntas feitas ao passado, e o alargamento no conceito de fontes foram significativos no período (CHALHOUN, SILVA, 2010), com o avanço nas investigações que continua a ser visto até hoje.

Na História da Educação, as mudanças ocorreram lentamente, mas também houve impacto dessa movimentação. Em 1989, uma ampla pesquisa sobre professores e professoras em São Paulo, na Primeira República, deu origem ao texto “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século”, de Zeila Demartini. O foco eram imigrantes italianos e japoneses na virada do século, mas, durante as entrevistas, a autora se deparou com a presença negra nas memórias dos “velhos mestre-escola” (DEMARTINI, 1989). No artigo, pioneiro sobre a temática, Demartini advertia

investigadores/as da História da Educação para a necessidade de pesquisas sobre docentes e estudantes negros, presentes nas memórias de docentes do início do século XX.

Alguns anos depois, outro trabalho foi possível graças a fontes primárias privilegiadas. Adriana Maria Paulo da Silva, ao realizar a pesquisa de mestrado sobre o professorado na Corte em meados do século XIX, encontrou um maço de documentos em que famílias que se apresentavam como pretas e pardas solicitavam que um professor chamado Pretextato dos Passos e Silva fosse autorizado a lecionar para seus filhos, pois “os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas” (SILVA, 2000, p. 118). Esse pedido, assim como o restante da documentação e a análise realizada pela pesquisadora, estimularam a mudança da compreensão então vigente, mostrando que pessoas negras não estavam totalmente alijadas das escolas oficiais. Além disso, a insistência das famílias denunciava a importância dada por pessoas negras à educação escolar. Finalmente, o próprio Pretextato se apresentar como *preto* revelava a existência de docentes negros no século XIX, algo até então impensável.

Uma série de outras pesquisas realizadas no final dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000 mostraram a presença de alunos/as negros/as em escolas oficiais durante o século XIX em pesquisas sobre diferentes províncias como Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e Maranhão (FONSECA, 2000; ARANTES, 2005; BARROS, 2005; CRUZ, 2008). A renovação na historiografia da escravidão/população negra, a ampliação das fontes, a emergência da discussão sobre educação e relações étnico-raciais, a nova historiografia da educação brasileira; o reconhecimento de que *escravo* não é sinônimo de *negro* e de que legislação é uma parte da realidade, e não a totalidade; a chegada de novos/as pesquisadores/as (negros/as, pobres) no ensino superior, impondo mudanças nas preocupações de pesquisa; e a ampliação da discussão sobre relações raciais na sociedade brasileira - deixando os espaços militantes e das pesquisas já consolidadas - são fatores que ajudam a compreender esta mudança.

Legislação educacional e a História da Educação hoje

Nesse mesmo período, primeira década do século XXI, ações visando a eliminação da desigualdade racial começaram a ser realizadas partindo dos poderes públicos, com a chegada de um projeto político ancorado na promessa

de transformações sociais³ ao governo federal. A pressão do Movimento Negro Educador, como ensina Nilma Lino Gomes (2017) agiu também nesse momento. Um dos marcos desse movimento foi a aprovação da Lei n. 10.639/03, que determina o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica. No mesmo ano, foram criadas instâncias como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação, e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), diretamente ligado ao Poder Executivo, articulando diferentes ministérios na produção de políticas públicas voltadas para a diminuição da desigualdade racial brasileira⁴. No ano seguinte, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), determinando, entre outras medidas, a reformulação do currículo das Licenciaturas, que a partir de então passaram a inscrever a discussão sobre relações raciais na formação docente.

Diferentes áreas como currículo, formação e prática docente, produção de material didático, foram afetadas por essas mudanças, e a História da Educação também foi convocada a contribuir na reflexão sobre a constituição da escola brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, por exemplo, trazem na justificativa uma menção ao passado:

O Brasil Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação do racismo que atinge a população afrodescendente até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o pleno acesso dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 07).

Apesar do uso problemático desses decretos, generalizando-os para todo o Brasil e desconsiderando que no período em que foram aprovados, a legislação era provincial, como já afirmamos, é inegável o interesse em buscar

3- A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2002, contou com o apoio de setores populares, inclusive uma parcela importante do Movimento Negro.

4- Ambas foram extintas em 2015, no contexto do golpe que depôs a Presidenta Dilma e levou Michel Temer ao poder.

explicações no sentido de compreender e modificar o presente. Em 2005, a coleção de livros "Educação para Todos" organizada no âmbito da SECAD com o apoio da UNESCO, publicava as primeiras obras de uma série de mais de trinta volumes, que continuaria a ser editada até 2017. O sexto volume foi organizado por Jeruse Romão com o título de *História da Educação do Negro e outras histórias* (2005). Na introdução, a organizadora definiu o objetivo da obra: "esperamos que essa publicação estimule os(as) professores(as) a participarem das ações que objetivam a implementação da Lei 10.639/03. E que, a partir destas histórias apresentadas aqui, escrevam-se outras" (ROMÃO, 2005, p. 17). Em nota de rodapé, a autora apresentou uma série de publicações sobre a temática, advertindo que era, na ocasião, "um conjunto de estudos já numerosos" (ROMÃO, 2005, p. 17).

Ou seja, a preocupação em articular a História da Educação com a educação das relações raciais não é novidade. Ainda assim, a denúncia acerca do silêncio sobre pessoas negras ou de perspectivas teóricas que fujam do eurocentrismo em disciplinas formativas do início da graduação é uma constante até nossos dias, seja em reflexões discentes - "Ao cursar a disciplina EDCA05 – História da Educação Brasileira, pude constatar uma imensa lacuna quando se tratava de educação de negros no Brasil" (SOUZA, 2016, p. 238) -; seja em depoimentos de docentes (COSTA, 2019). A importância da História da Educação na formação de estudantes de licenciatura é uma temática presente em reflexões da área (NUNES, 2012; GATTI JR., 2017), no entanto a incorporação das pesquisas sobre população negra ainda é insuficiente no ensino de História da Educação.

História da Educação hoje: protagonismo negro

De 2005 para cá, as pesquisas incorporando população negra e a temática das relações raciais aumentaram em quantidade e foram alargadas em relação às abordagens teórico-metodológicas, aos períodos, locais, sujeitos e temas pesquisados. A ampliação pode ser percebida na diversidade de fontes utilizadas; na variedade de experiências de contato com a cultura escolar (tipos de instituições, regiões, questões de gênero, dos mundos do trabalho, gerações); no fato de que quase todas as províncias/regiões foram investigadas; e todos os períodos históricos abordados, com pesquisas que versam do período colonial ao século XXI articulando populações negras e educação em perspectiva histórica (FONSECA, BARROS, 2016).

As fontes, outrora acusadas de não permitirem pesquisas sobre pessoas negras, são as mais variadas: documentos oficiais (da instrução pública e outros); literatura ficcional e de memorialistas; fotografias; imprensa (hegemônica e imprensa negra); relatos orais; livros e materiais didáticos; dados estatísticos; trajetórias de sujeitos e grupos (história oral, biografias, autobiografias); e o que mais a formação e imaginação do/a pesquisador/a permitir. Acervos preservados em arquivos municipais, estaduais e privados; Arquivo Nacional e Biblioteca Nacional; Hemeroteca Digital (Periódicos, Impressos); coleções de livros e materiais didáticos (manuais, livros didáticos), entre outras possibilidades, são acessadas nas investigações da área.

Tais trabalhos⁵ articulam trajetórias negras a uma gama de experiências. Há pesquisas usando categorias como gênero; geração; classe social; que falam de mundos do trabalho, com destaque para a docência; que consideram tipos específicos como intelectuais; que associam questão racial com temas como religião, entre outros.

Panorama das pesquisas

O avanço nas investigações mostra experiências educativas, inclusive de leitura e escrita, entre pessoas negras desde o Período Colonial, em diferentes capitanias e atingindo escravizados e forros, homens e mulheres⁶.

O século XIX, período entendido como fundamental por ser o início da institucionalização da educação escolar no Brasil, é um período privilegiado para a discussão (GONDRA, SCHUELER, 2008). A instrução era um elemento central no debate sobre a nação: importância da educação para formação do povo, ampliação da rede escolar, aumento de alunos/as e professores/as; debates sobre materiais e métodos; diversidade de experiências no contato

5- Para acessar a sugestão de dez referências sobre a temática, ver BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. História da Educação e População Negra: entre silenciamento e resistência. *Pensar a Educação em Revista*, ano 3, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Hist%C3%B3ria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-Surya-Pombo-de-Barros.pdf> Acesso em 18 de Ago. de 2021.

6- Entre outros, ver: SILVA, Solange Maria. *Estratégias e Práticas Educativas dos negros na Comarca de Rio das Velhas, século XVIII*. Belo Horizonte, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, 2011; SILVA, Acildo Leite da. *A civilização pelas águas e a gente de cor: urbanidade e relações educativas na vila-capital da Capitania de Mato Grosso (1752 - 1835)*. Niterói, 2008. Tese (Doutorado em Educação), UFF, 2008; MORAIS, Christianni Cardoso. *Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850*. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36 set./dez; p. 493-550, 2007.

com o letramento são exemplos disso. A legislação educacional heterogênea e as diversas possibilidades de ser “negro/a”, já mencionadas, são fatores que estimulam as pesquisas sobre a temática aqui analisada.

As investigações mostram iniciativas voltadas inclusive para a população negra, pela ação governamental ou realizadas por particulares. Alguns exemplos disso podem ser vistos na Colônia Orfanológica Isabel (1874-1889), instituição pernambucana voltada para negros, índios e brancos pobres (ARANTES, 2005); na educação pública de Minas Gerais que teve de incorporar crianças negras desde a década de 1830, dada a participação censitária desse grupo na província, como mostra Marcus Vinicius da Fonseca (2007); no Colégio de Educandos Artífices da Parahyba do Norte, que nos anos 1860 mencionava “cor e sinais característicos” no documento de matrícula, recebendo filhos de escravas entre os educandos (BARROS, 2017); em ações após a Lei do Ventre Livre prevendo instrução para ingênuos ou nas aulas noturnas, criadas a partir de 1870 em diferentes províncias e que recebia alunos negros e, por vezes, escravizados.

Ao mesmo tempo, as iniciativas partiam da própria população negra, organizada coletivamente ou em ações individuais. Listas de matrícula com crianças negras registradas em escolas oficiais demonstram a busca pela escola por pessoas negras em diferentes províncias como Maranhão (CRUZ, 2008) e São Paulo (BARROS, 2005), por exemplo. Há indícios da presença negra na instrução formal e também em outros espaços como irmandades religiosas negras, aulas para adultos, instituições para *desvalidos*, entre outros. Os pedidos de famílias negras por escolas “com perfeição e sem coação”, na década de 1850 na Corte, como mostra o trabalho de Adriana Maria Paulo da Silva (2000), demonstram isso. Iniciativas coletivas como a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, uma organização de trabalhadores negros que oferecia instrução aos filhos dos sócios desde primeira metade do XIX (LUZ, 2008; MAC CORD, 2009), assim como o associativismo negro no Rio Grande do Sul no final do Oitocentos, que também tinha a instrução entre suas ações (PERES, 2002) reforçam a agência negra em relação à educação.

No período de transição do século XIX para o XX, os processos de exclusão de pessoas negras se intensificaram, mesmo com a abolição oficial da escravidão, como defendem diferentes pesquisadores/as (GIL; ANTUNES, 2021). Por outro lado, a busca pelos conhecimentos escolares permanecia no horizonte de famílias negras⁷. Pesquisas sobre as primeiras décadas do regime

⁷- Em “Minha vida de menina”, Helena Morley cita um caso exemplar em seu diário, escrito durante a mocidade em Minas Gerais. Em 1893, Salomão, um homem negro, contratou Renato, irmão da autora,

republicano corroboram essa ideia. O papel da escola defendido na imprensa negra do início do século XX, as iniciativas de criação de escolas por instâncias como a Frente Negra Brasileira (ARAÚJO, 2013), a existência de professoras negras nas décadas de 1920 a 1940 em diferentes regiões (GOMES, 2009; DIAS; BARROS, 2020), a defesa da escolarização em iniciativas negras como o Teatro Experimental do Negro (NUNES, 2012) são exemplos de que a primeira metade do século XX não foi um período apenas de exclusão e eugenia, mas de resistência - inclusive - pela escola.

Atualidade das pesquisas em História da Educação: temas e sujeitos

Além do aprofundamento das temáticas apresentadas, atualmente as pesquisas em História da Educação sobre populações negras vêm inovando nos temas e abordagens. As principais novidades são os trabalhos sobre docência negra no século XIX e primeiras décadas do XX, discussão articulada com a análise sobre intelectuais negros/as e com a preocupação com a história comparada/transnacional, inserindo a discussão sobre população negra brasileira na diáspora africana (SILVA, 2021).

A possibilidade de relacionar pessoas negras e universo letrado desde o período colonial até a primeira metade do século XX foi um processo demorado na historiografia educacional brasileira, mas que já está estabelecido no campo. Hodiernamente, avançam as pesquisas sobre pessoas negras que se destacaram desde a segunda metade do século XIX, alcançando projeção em áreas como docência, literatura, jornalismo, direito e política, debatendo temas variados como desenvolvimento do país, importância da educação, abolicionismo ainda no período de vigência da escravidão, o papel das mulheres na sociedade, entre outros. A existência de pessoas negras proeminentes deixou de ser vista como excepcional. A historiografia incorporou esses sujeitos, sob a categoria de intelectuais, literatos ou letrados negros.

Tais figuras atuaram em diferentes regiões do país e operaram em uma multiplicidade de áreas. Foram professores de primeiras letras, do ensino secundário e superior, donos de escolas e defenderam e elaboraram projetos educativos, como Philippe José Alberto Júnior, formado na Escola Normal da

para ensinar seus oito filhos: "Há poucos dias Renato veio dizer a mamãe que Salomão, um negro que mora em Bom Sucesso e tem oito filhos, o tinha contratado para dar escola aos meninos dele, nestas férias, a dez mil-réis por mês" (MORLEY, 1988, p. 331).

Bahia e radicado na Corte na segunda metade do século XIX (VILLELA, 2012); Nascimento Moraes, um maranhense que se destacou por sua contribuição para a literatura e pelas propostas sobre educação (CRUZ, 2016); Israel Soares foi responsável por iniciativas para educação de crianças negras, descendentes de escravas, no Rio de Janeiro (SILVA, 2017); Cincinato Franca (CAVALCANTE, 2020) e Carneiro Ribeiro (PITANGA, 2019), presentes no universo educacional baiano. Formaram “famílias docentes”, como o citado Nascimento Moraes e Hemetério dos Santos, maranhense radicado no Rio de Janeiro (MULLER, 2008; SILVA, 2015), pai de uma professora negra nascida em 1888, Coema Hemetério dos Santos (SILVA, 2020). Foram abolicionistas, advogados, jornalistas como André Rebouças (SCHUELER, PINTO, 2013), Manuel Querino e José do Patrocínio (SCHUELER, 2013; 2014), Ferreira de Menezes, Luiz Gama, Machado de Assis, José do Patrocínio, Ignácio de Araújo Lima, Arthur Carlos e Teophilo Dias de Castro (PINTO, 2014), atuando principalmente entre Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Tornaram-se padres como o mineiro Padre Vitor (FONSECA, 2020), o paraibano Padre Ricardo Rocha (BARROS, 2017) e o amazonense Padre Daniel (ABREU, 2015). Esses homens também participaram da política partidária, como os professores paraibanos Graciliano Fontino Lordão, deputado provincial por diversos mandatos (BARROS, 2018) e Manuel Cardoso Vieira, deputado na Assembleia Geral em 1880 (ROCHA, 2012). Eles escreveram na imprensa e publicaram obras literárias, como os já consagrados fluminenses Machado de Assis e Lima Barreto, e o catarinense Cruz e Souza, e outros menos conhecidos, como os paraibanos Elyseu Elias Cezar (DOMINGUES, ROCHA, FLORES, 2019) e Vicente Gomes Jardim, artista, arquiteto e autor de livros técnicos (BARROS, 2020).

Se a maioria das pesquisas se voltam para a atuação, trajetória e contribuição de homens, a preocupação em alargar a compreensão sobre mulheres negras vem destacando a importância de figuras como a escritora e professora oitocentista maranhense Maria Firmina dos Reis (SANTOS, 2016); a escritora, jornalista e professora sul-rio-grandense Sophia Ferreira Chaves (PERUSSATO, 2019); a professora e escritora cuiabana Bernardina Rich (MARQUES; GOMES, 2017); a já mencionada Coema Hemetério dos Santos (SILVA, 2020); a professora Adélia de França, que atuou por 50 anos na educação paraibana no século XX (CAVALCANTE, 2018); a professora, diretora, jornalista e primeira deputada estadual negra de Santa Catarina e do Brasil, Antonieta de Barros (ROMÃO, 2021), que se destacaram por sua presença em debates públicos, por sua atuação na docência e na imprensa, na produção literária e na discussão sobre questões raciais e sobre o gênero feminino ainda no século XIX e nas primeiras décadas do XX.

Tais homens e mulheres negros/as letrados/as demonstram as diferentes possibilidades de ser negro/a, no Império e primeira metade do século XX. Se os primeiros anos republicanos produziram o apagamento dessas figuras, como defende Hebe Mattos (2009), as pesquisas mais recentes estão iluminando suas existências e demonstrando sua relevância. Tais trajetórias ilustram as tensões vividas por uma parcela de pessoas negras que, apesar das interdições advindas da pertença racial, conseguiu se notabilizar, demonstrando a complexidade das relações raciais no Brasil. Não sem custos, à despeito da origem, eles conseguiram se impor, disputando respeito e reconhecimento.

Outros/as protagonistas estão por ser estudados/as ou pesquisas sobre eles e elas estão sendo realizadas e virão a público. A despeito das diferenças de estrato social, de origem familiar, do escopo político ou das áreas nas quais se destacaram, traziam em comum as marcas da cor e da origem escrava numa sociedade assentada em pressupostos racistas. Eles e elas nomeiam logradouros, escolas, maternidades, centros acadêmicos, cadeiras de Academias de Letras e Institutos Históricos e Geográficos, conselhos profissionais, entre outras menções, mas são, pela maioria da população, ainda desconhecidos/as. São ignorados/as por projetos escolares, pelo material didático e por docentes, salvo honrosas exceções. Sua ausência na educação básica e superior contribui para o apagamento da participação negra na sociedade brasileira.

À guisa de encerramento: a importância da História da Educação na formação antirracista docente

A compreensão relativamente tardia da relação entre população negra e o universo letrado foi fruto de diversas questões que podem ser assim resumidas: aprofundamento da discussão sobre relações raciais, educação e ensino de história; superação da ideia de que a escola brasileira teria incorporado camadas populares apenas a partir de sua universalização; avanço na interpretação sobre legislação imperial; e finalmente, superação da sinonímia entre negro e escravo. A existência de pessoas negras proeminentes, atuando desde o período em que vigia a escravidão, deixou de ser vista como excepcional. Uma vertente da historiografia incorporou esses sujeitos, sob a categoria de intelectuais, literatos ou letrados negros. Sua notoriedade vem ganhando espaço entre pesquisadores/as que contribuem para a mudança nos modos de perceber a participação negra na história brasileira.

A História da Educação Brasileira, enquanto campo de pesquisa e área formativa, é convocada a contribuir para essa mudança, uma vez que “trata-se de uma disciplina matricial na formação de professores e na difusão de representações sobre o processo de constituição da educação no Brasil” (FONSECA, 2009, p. 125). Precisamos responder diversas questões, que podem ser resumidas na seguinte provocação: o que acontece na escola brasileira - em âmbitos diversos como legislação, cotidiano escolar, relação entre docentes e estudantes, material didático, que alimenta o padrão de desigualdade no acesso e permanência da população negra na educação formal? Ou seja, não é suficiente mostrar que é fundamental associar pessoas negras e instrução. Precisamos, com a ajuda da perspectiva histórica, além de reconhecer a proximidade entre pessoas negras, educação e universo letrado, desnaturalizar as relações raciais na sociedade brasileira; desnaturalizar a educação, a escola e todos os processos envolvidos; reconhecer a agência negra; reconhecer o racismo presente de diferentes modos e lutar contra ele. Que consigamos ouvir e seguir as recomendações de Audre Lorde (2019[1982], p. 175): “Não temos que romantizar nosso passado para estarmos conscientes de como ele semeia nosso presente. Não temos que sofrer a devastação de uma amnésia que nos priva das lições do passado em vez de permitir que as interpretemos com orgulho e profundo entendimento”.

Referências

- ABREU, T. I. A Trajetória de um padre negro e o Mundo do Trabalho na Província do Amazonas no Oitocentos. **Revista Latino-Americana de História**, v. 4, n. 13, p. 126-155, Jul. 2015.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia** - Geral e Brasil. 3. ed. revista e ampliada, São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, A. S. **O Papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2005.
- ARAUJO, M. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-40)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2013

BARROS, S. A. P. **'Negrinhos que por ahí andão'**: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2005.

BARROS, S. A. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, Set. 2016.

BARROS, S. A. P. **Universo letrado, educação e população negra na Parayba do Norte (século XIX)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

BARROS, S. A. P. Ser negro na Parahyba do Norte: cores, condições, qualidades e universo letrado no século XIX. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 3, 484-500, 2018.

BARROS, S. A. P. Graciliano Fontino Lordão: um professor 'de côr' na Parahyba do Norte. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, e033, 2018.

BARROS, S. A. P. Vicente Gomes Jardim: um "artista" e autor "de cor" no final do século XIX e início do XX. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 28, p. e020024, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALCANTE, I. A. **Educando livres, libertos e escravizados**: A trajetória do professor negro Cincinato Franca, Bahia 1860-1934. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, UFF, 2020.

CAVALCANTE, S. J. A trajetória da professora Adélia de França e sua contribuição na História da Educação na Paraíba (1926-1976). In: ROCHA, S. P.; SILVEIRA, M. G. (Orgs.). **A Paraíba no pós-abolição e no tempo presente**: racismos e trajetórias de resistência (Orgs.), João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

CHALHOUB, S.; SILVA, F. T. da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, v. 14, n. 26, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2558>.

CHIAVENATO, J. J. **O Negro no Brasil**: da Senzala à Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, A. L. J. Porque vocês não sabem do lixo ocidental: ensino de história da educação e a “questão do outro”. **História & Ensino**, v. 25, n. 1, p. 305-332, Jan-Jun 2019.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. Tese. (Doutorado em Educação). Rio Claro: UNESP, 2008.

CRUZ, M. S. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. v. 36, n. 73, p. 209-230. São Paulo, 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

DIAS, A.; BARROS, S. A. P.; Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250042, 2020.

DOMINGUES, P.; ROCHA, S. P.; FLORES, E. C. As artes e os ofícios de um letrado afro-diaspórico: Eliseu César (1871-1923). **Revista Afro-Ásia**, n. 60, p. 105-147, 2019.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In FARIA FILHO, L. M. (Org). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FONSECA, M. V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan./abr. p. 11-50, 2007.

FONSECA, M. V. Apontamentos em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 29-59, Mai/Ago, 2009.

FONSECA, M. V. Padre Vitor: um educador negro entre a escravidão e a santidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, e131. p. 1-26, 2020.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

GATTI JR, D. O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, 64 -88, 2017.

GIL, N. L.; ANTUNES, C. P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, e174, 2021.

GOMES, N. C. B. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República**: Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT, Cuiabá, 2009.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONDRA, J. G. ; SCHUELER, A. F. M. de. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LORDE, A. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

LUZ, I. M. **Compassos Letrados**: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2008.

MAC CORD, M. **Andaimos, Casacas, Tijolos e Livros**: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. Tese (Doutorado em História). Campinas: UNICAMP, 2009.

MATTOS, H. Raça e Cidadania no crepúsculo da modernidade escravista no Brasil. *In*: GRINBERG, K.; SALLES, R. (Orgs.). **O Brasil Imperial**, volume 3: 1870-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MULLER, M. L. R. **A Cor da Escola** – imagens da Primeira República: Cuiabá/MT: EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.

NERIS, N. **A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988**. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2018.

NUNES, C. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. [6], 115-158, 2012.

NUNES, R. S. D. **A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN):** um estudo a partir das páginas do jornal "Quilombo" (1948-1950). São Paulo, 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2(2 [4]), 75-102, 2002.

PERUSSATO, M. K. Aurora da liberdade: o pós-abolição nos escritos de Sophia Ferreira Chaves na imprensa negra (Porto Alegre, 1904-1905), **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 431-452, maio/ago. 2019.

PINTO, R. P. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, 62, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 3-34, Ago 1987.

PINTO, A. F. M. **Fortes laços em linhas rotas:** literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História). Campinas: UNICAMP, 2014.

PITANGA, I. Ernesto Carneiro Ribeiro: A trajetória intelectual do Professor Negro Baiano (séculos XIX-XX). 30º Simpósio Nacional de História. **Anais...** ANPUH, 2019.

ROCHA, S. P. da. Cardoso Vieira, um homem negro na composição das elites da Paraíba Oitocentista; Biografia, Memória e História. **Revista Crítica Histórica**, n. 6, ano III, p. 1-18, 2012.

ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC, 2005.

ROMÃO, J. **Antonieta de Barros:** Professora, escritora, jornalista, primeira deputada catarinense e negra do Brasil. Florianópolis: Cais, 2021.

SANTOS, C. S. **A escritora Maria Firmina dos Reis:** História e Memória de uma professora no Maranhão do século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação): Campinas: UNICAMP, 2016.

SCHUELER, A. F. M. "Fazer artes e viver de ofícios": trabalho, liberdade e educação no pensamento de Manuel Raymndo Querino (1851-1923). Simpósio Nacional de História da ANPUH, 27, **Anais...**, Natal, 2013.

SCHUELER, A. F. M. Educação e abolição como projetos de reforma social: trajetória intelectual e propostas educacionais de José do Patrocínio. *In*: VENÂNCIO, G.; VIANNA, L. M.; SECRETO, M. V. (Orgs.). **Sujeitos da História: perspectivas e abordagens**. Niterói: EDUFF, 2014.

SCHUELER, A. F. M.; PINTO, R. N. O. Pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto Rebouças (1838-1898): progresso, civilização e reforma social. *In*: CARULA, K.; ENGEL, M. G.; CORRÊA, M. L. (Orgs.). **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, A. L. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. **Revista Eletrônica Documento Monumento**. Universidade Federal do Mato Grosso: Cuiabá, v. 21, p. 1-17, 2017.

SILVA, A. L. **Jardim secreto: educação como desejo de liberdade na diáspora africana**, Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SILVA, L. S. **'Etymologias Preto'**: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920). Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais). Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2015.

SILVA, L. S. Coema Hemetério dos Santos: a "flor de beleza" e "luz de amor". Trajetória de uma intelectual negra no pós-abolição carioca. **Canoa Do Tempo**, v. 11, n. 2, p. 28-50, 2020.

SOUZA, A. P. A importância do ensino de História da Educação da população negra e as demandas que se sucedem à Lei 10.639/03. **Bilros**, Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 234-243, jan./jun. 2016.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, Dez. 2008.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70 - 2003.

VILLELA, H. O. S. A trajetória de um professor negro no Brasil escravocrata. *In*: OLIVEIRA, I. (Org). **Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde**. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

Escritos do professor Nascimento Moraes em jornais da década de 1930 como material de aprendizagem na disciplina História da Educação Brasileira: pela visibilidade de intelectuais negros na formação de professores¹

Mariléia dos Santos Cruz

Introdução

A memória coletiva, enquanto “[...] operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, [...] serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade [...]” (POLLAK, 1989, p. 9). Sendo de natureza cultural, ela é forjada pela seleção e inclui também o esquecimento, resultando de um jogo de poder e manipulação. Segundo Le Goff (1982, p. 12):

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Desta forma, deve-se atentar para a premência da reformulação da história oficial pela qual a memória coletiva se estabelece, para que a diversidade de grupos e culturas que se agregam em sociedades multiétnicas, como o Brasil, possa desenvolver o sentimento de pertencimento, condição para identidade nacional. Para Le Goff (1982, p. 30):

É desejável que a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola (ou pelo menos deveria sê-lo) e os mass media, corrija esta história tradicional falseada. A história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros.

1- O presente texto é fruto da pesquisa *O pensamento pedagógico do professor José Nascimento Moraes na primeira metade do século XX*, contemplada com financiamento FAPEMA – UNIVERSAL n.º 149815-2017.

A crítica historiográfica da história da educação brasileira, desencadeada entre os anos 80 e 90, contribuiu, sobremaneira, para a compreensão da necessidade de contemplar a diversidade que constitui a realidade do país, que esteve ausente nos relatos historiográficos da história da educação brasileira (CRUZ, 2005).

Em sentido paralelo e complementar, denúncias sobre a exclusão social, econômica e escolar dos negros no Brasil, originárias do Movimento Negro Brasileiro, instigaram uma demanda pela reformulação da memória histórica coletiva, por meio da revisão da história oficial, crítica de conteúdo racista em livros didáticos e reivindicação da implantação de políticas de inclusão.

Neste contexto, um importante movimento de revisão histórica, relativo à educação brasileira, vem se construindo nos últimos trinta anos, demarcado pela constatação de que a história da educação apresentava uma lacuna quanto a estudos sobre os negros (PINTO, 1992). Estava então configurado o quadro inicial que instigou a geração de um interesse teórico pelo conhecimento histórico das particularidades relativas à relação das populações negras com a escolarização no Brasil.

Desde 2005, com a publicação da obra “História da educação dos negros e outras histórias”², a reunião de um conjunto de trabalhos sobre o tema, tem-se ampliado a compreensão sobre as desigualdades educacionais atreladas às populações negras. Naquele momento, já se fazia notar uma tendência de ampliação do interesse pelo estudo da história da educação na ótica dos negros, com forte influência do Movimento Negro brasileiro.

Na atualidade, é inegável o nível de abrangência que esses trabalhos têm alcançado. Entre as obras mais recentes, destaca-se “A história da educação dos negros no Brasil”³, de 2016, que expõe claramente o retrato da ampliação dos trabalhos sobre a história da educação das populações negras, demarcando a diversificação em períodos históricos, regiões e enfoques. Deve-se destacar o habilidoso trabalho de Barros (2016), descrito em um dos capítulos, com a pesquisa sobre o estado de arte do tema⁴.

No ano de 2020, a coletânea “Territórios Negros: percepções históricas e educacionais sobre relações étnico raciais no Nordeste brasileiro”⁵ apresenta

2- A referida obra foi organizada por Geruse Romão, como iniciativa do Ministério da Educação e apoio da Unesco. Reúne estudos voltados à introdução da categoria raça para as reflexões do campo da história da educação brasileira, visando responder à pergunta: “[...]como foi o processo de acesso do negro à escolarização?” (ROMÃO, 2005, p. 11).

3- Obra organizada por Marcus Vinícius Fonseca e Surya Pombo Barros (2016).

4- Barros (2016), autora do capítulo e uma das organizadoras da obra, descreve o resultado do trabalho de seleção de 397 estudos identificados sobre o tema da história da educação dos negros no Brasil até 2013.

5- Obra organizada por Adlene Silva Arantes, Itacir Marques da Luz e Maria Emilia Vasconcelos dos Santos.

a reunião de artigos resultantes de estudos sobre relações raciais e educação, contemplando tanto o recorte de natureza histórica, quanto reflexões contemporâneas, “[...]tendo a singularidade de partir dos contextos específicos dos estados da região nordeste brasileiro” (ARANTES; LUZ; SANTOS, 2020, p. 5).

São diversificados os novos conteúdos produzidos na recente historiografia. Finalmente, já está negada a ideia bastante difundida no campo, da não existência de experiências formais de escolarização das populações afro-brasileiras em período da escravidão (FONSECA; BARROS, 2016). Também, já parece consagrada a ideia de que a presença destas populações em processos escolares, em tempos mais recuados, não indica existência de inclusão do segmento, já que se nota uma história singular de acesso e permanência. Trata-se de uma história particular dos negros na escola, marcada pela busca do acesso, recheada de obstáculos impostos por práticas racistas.

Apesar dos avanços observados no campo, ainda se percebe a necessidade de incluir conhecimentos de perfis biográficos e obras de professores e professoras negras na história nacional, desconstruindo representações estereotipadas amplamente difundidas sobre as populações afro-brasileiras. Barros (2021) elenca vários intelectuais negros que têm sido pesquisados por historiadores de várias regiões do Brasil, indicando um recente interesse por estudos que contemplam a atuação destes sujeitos como “docentes em diversos níveis educacionais” e em “variados âmbitos da sociedade como política, literatura, artes, jornalismo, direito e medicina” (BARROS, 2021, p. 5).

Outra demanda está voltada para a formação docente, já que tais conhecimentos históricos precisam figurar como conteúdos importantes nos currículos de formação de professores, em conformidade com o que dispõe a Lei n. 10.639 de 2003, voltada para o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica (BRASIL, 2003).

O presente capítulo chama atenção para a necessidade de combater a política de esquecimento, que exclui intelectuais negros da memória coletiva, sugerindo, a título de exemplo, o uso de textos produzidos pelo professor e jornalista negro do Maranhão, José do Nascimento Moraes, na disciplina História da Educação Brasileira. Este professor foi catedrático de geografia do Liceu Maranhense e docente da Escola Normal, onde lecionou várias disciplinas (aritmética, álgebra, geometria, português, pedagogia e história da educação), publicou quatro livros⁶,

6- O primeiro livro que Nascimento Moraes escreveu foi o romance *Vencidos e Degenerados*, publicado pela primeira vez em 1910. Depois publicou *Puxos e Repuxos* (1910), *Neurose do Medo* (1923) e *Contos de Valério Santiago* (1972). Quatro anos antes de morrer, Nascimento Moraes declarou, em entrevista,

e deixou extensa produção em vários jornais do Maranhão, em mais de meio século de imprensa⁷.

É extensa a obra de Nascimento Moraes deixada nos jornais da primeira metade do século XX. Neste estudo, restringimos a abordagem a textos publicados em impressos da década de 1930, período bastante evocado na história da educação brasileira, representativo de um tempo inicial de estruturação do sistema nacional de educação, para o qual convergiam expectativas de superação do analfabetismo, massificação da escolarização e melhoria da qualidade de ensino.

O presente capítulo está organizado em duas partes, na primeira, apresenta-se sugestão do uso de escritos de intelectuais negros, a exemplo do professor Nascimento Moraes no ensino da disciplina história da educação brasileira. Na segunda parte, realiza-se a análise de alguns escritos de Nascimento Moraes sobre a educação maranhense na década de 1930.

Inclusão de intelectuais negros nas aulas de licenciatura: uma proposta de trabalho com o autor Nascimento Moraes

A proposta de introduzir textos escritos por intelectuais negros em aulas de cursos de licenciatura possibilitará, aos que estudam para assumir a docência, acesso a conhecimentos sobre a relação entre as populações negras e o sistema de ensino nacional, desmistificando a ideia de que há carência de conteúdo sobre o tema.

Sendo assim, o ensino da disciplina história da educação brasileira deve ter o papel de subsidiar os futuros docentes sobre processos de desigualdade e exclusão implementados contra as populações pobres e negras no Brasil. Tal exclusão foi, por muitas vezes, protagonizada pelo próprio Estado, quando permitiu e até promoveu a aplicação de dispositivos restritivos ao amplo acesso, ou quando se omitiu de fornecer os meios necessários para a permanência e para a escolarização de qualidade. Os licenciados precisam compreender que os princípios da universalidade e obrigatoriedade foram parcialmente efetivados no processo de difusão do saber escolar no Brasil, dado a um contexto histórico dualista.

que estava escrevendo um livro com suas memórias de jornalista intitulado “Meio Século de Imprensa” e que tinha um livro inédito de poesias, chamado de “Círculos” (MASSON, 1954, p. 4).

7- Ele participou da fundação e da direção da maioria dos jornais da primeira metade do século XX, tais como: *Diário do Maranhão*, *O Maranhão*, *A Hora*, *O Momento*, *O Jornal*, *Diário da Noite*, *Regeneração*, *A Pátria*, *A Imprensa*, *Correio da Tarde*, *O Globo*, *A Campanha*, *Tribuna*, *Notícias* (MASSON, 1954, p. 4). Em outros jornais, esteve entre os principais colunistas.

Sobre o intelectual Nascimento Moraes e sua passagem por jornais da década de 1930

José do Nascimento Moraes nasceu em 19 de março de 1882, filho de Catarina Maria Vitória, uma mulher escravizada, com Manoel do Nascimento Moraes, homem liberto que exerceu ofício de sapateiro, vigilante do Tesouro Estadual e foi, também, ex-combatente da Guerra do Paraguai (CRUZ, 2016).

Nascimento Moraes poderia ter nascido escravo, não fosse a Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, que declarava livres, desde então, todas as crianças nascidas de mulheres escravizadas (BRASIL, 1871). A escolarização primária de Nascimento Moraes foi cursada em casas particulares, mérito que atribui ao esforço do seu pai, sobre o qual descreveu, em 1954, como “obscuro operário, que se multiplicara no trabalho, pela educação de dois filhos” (CRUZ, 2020, p. 27).

Nascimento Moraes foi um dos mais ativos intelectuais maranhenses da primeira metade do século XX e deixou, nas páginas dos jornais da época, uma vasta obra composta por crônicas, poesias e artigos. Apresentou uma extensa carreira jornalística com mais de 50 anos de exercício da profissão. Foi extensa também a sua carreira docente, iniciada em 1901 (em sua própria casa) e encerrada em 1953, quando foi aposentado do serviço público pelo governo do Estado, após ter se destacado como professor da escola Normal, a partir de 1911, e do Liceu Maranhense, a partir de 1914 (CRUZ, 2018).

A década de 1930 registra a passagem do autor por quatro jornais do Maranhão: *Diário Oficial do Estado* (1931), *Notícias* (1932-1934), *Pacotilha* (1934-1935) e *O Imparcial* (1936-1940).

O *Diário Oficial do Estado do Maranhão* passou a circular a partir de 1906. Consiste em veículo de informação e órgão oficial do Estado (NASCIMENTO, 2007). Nascimento Moraes foi redator do *Diário Oficial*, em 1931, no governo de Astolfo Serra,⁸ o segundo interventor do Maranhão da Era Vargas.

Nesse período, Astolfo Serra sofreu diversos ataques dos adversários por meio da imprensa, e se utilizou do *Diário Oficial do Estado* como veículo de defesa do seu mandato, tornando-o em “órgão noticioso e de polêmicas editoriais” (MEIRELES, 2001, p. 317). Quem esteve em defesa de Astolfo Serra, por meio do *Diário Oficial*, foi Nascimento Moraes, com a sua participação na segunda página do impresso.

⁸- Astolfo Serra era um jovem padre, intelectual, poeta, político e jornalista, que teve rápida passagem pelo governo do Maranhão (ficou no poder de 9 de janeiro a 18 de agosto de 1931).

De 1932 a 1934, Nascimento Moraes participou da fundação e trabalhou como redator-chefe do *Notícias*, jornal de propriedade de Astolfo Serra, que foi fundado em março de 1932 e fechado em 19 de agosto de 1934. *Notícias* tratava-se de um veículo noticioso, com grande quantidade de anúncios. Foi também um jornal de enfrentamento ao governo do sucessor de Astolfo Serra na interventoria do Maranhão⁹, na década de 1930, e por isso, sofreu penalidades. Saía seis vezes por semana, tendo sofrido duas interrupções. Na primeira, deixou de circular após o número 103, em julho de 1932 (NASCIMENTO, 2007)¹⁰, por ordem do governo estadual, sendo a reabertura em 30 abril de 1933¹¹. Sua reabertura ocorreu para cumprimento de ordens do Ministério da Guerra, que por telegrama mandava que fossem reabertos os jornais fechados na capital do Maranhão pelo governo. Depois da reabertura, ainda deixou de circular por dois dias, por terem sido quebradas, “misteriosamente [...] as chapas de anúncios” (NOTÍCIAS, 1933, p. 1).

Quando *Notícias* fechou as portas, Nascimento Moraes seguiu para *Pacotilha*¹², participando da reabertura deste jornal em 1934, ficando como seu diretor até 1935. Em 1934, quem estava no governo era o capitão Martins de Almeida. Neste governo, os jornais *Tribuna* e *O Combate*, que em 1932 foram censurados junto com *Notícias*, seguiram em oposição ao governo, enquanto *Pacotilha*, jornal dirigido por Nascimento Moraes após fechamento de *Notícias*, serviu para defesa do novo interventor.

De 1936 a 1940, Nascimento Moraes colaborou em *O Imparcial*¹³, sendo que a partir de 14 de janeiro de 1940, além de assinar artigos na primeira página,

9- Com a saída de Astolfo Serra do Governo do Maranhão, assumiu o poder o capitão Lourival Serôa da Mota, que governou de 8 de setembro de 1931 a 30 de abril de 1933. Quando foi demitido, Serôa da Mota já se encontrava fora do Maranhão, desde 10 de fevereiro. Nas ausências, era substituído interinamente pelo Secretário Geral do Estado, Amerino Wanick (MEIRELES, 2001).

10- Não foi possível o acesso aos impressos publicados em 1932; o mês de fechamento do jornal foi deduzido a partir da obra *Catálogo de Jornais Maranhenses do Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite: 1821-2007* (NASCIMENTO, 2007), onde se identifica a circulação do jornal em dois períodos, de março a julho de 1932 e de abril a junho de 1934. Verificamos, pela observação do último volume de 1934, que o fechamento se deu no mês de agosto e não de junho, conforme indicado no referido catálogo.

11- Nesse período, outros dois impressos também sofreram censura: *O Combate*, órgão do Partido Republicano, de propriedade de Marcelino Machado, que deixou de circular em julho de 1932 e retornou em 1.º de maio de 1933; e *Tribuna*, órgão independente de propriedade de Agnello Costa.

12- Fundado em 30 de outubro de 1880, por Victor Lobato, inicialmente com uma publicação semanal, saindo no domingo, com quatro páginas. Sua publicação ficou suspensa por um período pequeno, de 23 de janeiro a 10 abril de 1881, visando à melhoria do jornal, que assumiria uma periodicidade diária, saindo 6 dias na semana. Posteriormente, deixou de circular por um período maior, de 30 de setembro de 1930 a 21 de agosto de 1934. Deixou de circular, em definitivo, em 1938.

13- *O Imparcial* entrou em circulação em 1.º de maio de 1926, e é atualmente considerado o jornal mais antigo em circulação do Maranhão. Foi fundado por João Pires Ferreira e, em 1944, foi adquirido pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand.

figurou como diretor do impresso, ao lado de J. Pires¹⁴. Na oportunidade, o professor e jornalista publicou diversos artigos analisando problemas sobre a política e a educação maranhense, assinando com seu próprio nome e com os pseudônimos *Sussuarana*, *S. Simplicidade* e *Oscar Moreno*¹⁵. Nesse período, Nascimento Moraes também não fazia oposição ao governo do interventor Paulo Ramos, e dessa proximidade desfrutou, além de privilégios, uma fase de consolidação profissional, chegando a influenciar na implantação de políticas educativas.

Proposta de trabalho do intelectual negro Nascimento Moraes na disciplina História da Educação Brasileira

Neste trabalho, selecionamos para análise escritos de jornais deixados por Nascimento Moraes, em três dos quatro impressos que registram a sua passagem como jornalista na década de 30, a saber: *Notícias* de 1933, *Pacotilha*, de 1934 e *O Imparcial*, de 1937 e 1938.

No quadro abaixo, registram-se dados sobre os textos analisados:

Quadro 1: Demonstrativo dos textos publicados por Nascimento Moraes, em três jornais da década de 1930, selecionados e analisados.

Data	Jornal	Título	Assinatura
9 maio de 1933	<i>Notícias</i>	Ainda Educação Popular: um caso Maranhense	Não consta
10 maio 1933	<i>Notícias</i>	Um brocardo popular	Não consta
28 maio 1933	<i>Notícias</i>	4000 carteiras! A escola nova. A escola tradicional	Não consta
27 jul. 1933	<i>Notícias</i>	Educação popular	Não consta
15 set. 1934	<i>Pacotilha</i>	A Escola Nova	Nascimento Moraes
29 dez. 1937	<i>O Imparcial</i>	Prosa incondicional	Sussuarama
26 jan. 1938	<i>O Imparcial</i>	Pelo Imparcial, por mim e pelos pobrezinhos	Nascimento Moraes
12 maio 1938	<i>O Imparcial</i>	Escola de Socialização	Nascimento Moraes

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento de publicações sobre educação deixadas por Nascimento Moraes nos jornais *Notícias* de 1933, *Pacotilha*, de 1934 e *O Imparcial*, de 1937 e 1938.

Os textos foram selecionados tendo como critério, a abordagem do autor sobre educação, durante a década de 1930. Naquele momento histórico, os intelectuais da educação, que apostavam na refundação da república brasileira,

14- João Pires Ferreira ficou conhecido como J. Pires, empresário maranhense que transformou a sua gráfica no jornal *O Imparcial*.

15- Oscar Moreno foi um pseudônimo usado em artigos sobre teatro e literatura, na coluna Artes e Artistas, em 1936, e assuntos variados nos anos de 1937 e 1938.

comungavam a esperança de que o Brasil estivesse iniciando um novo período de desenvolvimento intelectual, moral e material.

Os textos escritos por Nascimento Moraes sobre a educação, produzidos durante a década de 1930, podem ser utilizados como material de aprendizagem, levados para a sala de aula dos cursos de licenciatura, seguindo metodologia específica para análise de jornais em aula, contemplando tanto a análise externa, quanto a interna.

Segundo Bittencourt (2008, p. 336), para análise de textos de imprensa no ensino de história deve-se “destacar o papel do jornalista na criação do fato histórico”, e proceder a análise externa, “considerando o jornal como objeto cultural”, “como mercadoria”, evitando assim considerar o jornal como uma fonte neutra.

Neste sentido, o conhecimento da biografia do autor será imprescindível. Conforme demonstrado por Valdez e Alves (2019), as biografias são recorrentes em obras clássicas de história da educação e têm ressonância nas aulas da disciplina, embora seja dado destaque a sujeitos sociais de perfil masculino e de origem socioeconômica abastada. Do mesmo modo, há necessidade do levantamento da história do jornal, atividade que poderá envolver muito os estudantes das licenciaturas. O acesso às informações biográficas e à história do jornal estudado pode se efetuar de duas formas: pela busca de artigos na internet e ou pela consulta em sítio da hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional ([memória.bn.br](http://memoria.bn.br)), onde se tem um acervo vasto de periódicos nacionais e internacionais.

A consulta a jornais publicados nos dois séculos passados enriquece as aulas, pois favorece a “introdução do aluno no pensamento histórico” e propicia “a iniciação aos próprios métodos do trabalho do historiador” (BITTENCOURT, 2008, p. 327), devendo-se salvaguardar a diferenciação entre o uso do documento como fonte histórica e como material de ensino, evitando pretensões equivocadas que visam transformar o aluno em historiador, conforme suscitado por Bittencourt (2008).

O resgate da história da imprensa pelo estudo da história da circulação do impresso, selecionado na atividade proposta pelo docente da disciplina, permite ao discente maior domínio sobre a história local, além da compreensão do jogo de poder que se estabelece a cada tempo, o qual se manifesta na concessão ou proibição da liberdade de publicar cedida a cada jornal.

O passo seguinte deverá contemplar análise interna, de textos previamente selecionados pelo professor e disponibilizados para os alunos. Tais materiais podem servir como textos geradores em aulas de História da Educação Brasileira.

Neste caso, sugerem-se os textos de Nascimento Moraes sobre a educação publicados durante a década de 1930. Os escritos do professor Nascimento Moraes sobre educação registram alguns problemas recorrentes no período, tais como: a falta de recursos e mobiliário necessários para o ensino de qualidade; a ausência da efetivação da obrigatoriedade escolar; a situação de pobreza das crianças que favorecia o não atendimento das exigências de portarem materiais escolares; e a desatualização pedagógica dos professores nos métodos modernos. Estes problemas foram apontados por ele de forma simultânea ou sucessiva em seguidas publicações, durante a década de 30.

O estudo da biografia do autor e a utilização dos seus textos sobre temáticas bastante frequentadas na disciplina História da Educação Brasileira em cursos de licenciatura permitirá a relativização do perfil de intelectual que se cristalizou na história nacional, na qual se atribui relevância apenas a trajetórias e ideias de grupos acomodados no topo da hierarquia social. Trata-se de introduzir no currículo a diversidade étnico-racial, como também de gênero, seguindo o indicado por Valdez e Alves (2019) com a proposta de introdução de biografias femininas.

Sendo identificadas as temáticas abordadas pelo intelectual em estudo, a exemplo da Escola Nova, a precariedade do sistema público de ensino e a exclusão social promovida aos pobres pela desigualdade escolar, que são abordados por Nascimento Moraes nos jornais de 1930, pode-se visualizar o contexto da realidade escolar maranhense, contando com descrições construídas sob a visão do jornalista, imerso no cotidiano da época.

Neste momento, extraídas as informações sobre a educação, pode-se recorrer a procedimentos comparativos, em dois aspectos: no primeiro, comparando a educação pública do Maranhão com a de outros estados, no mesmo período; e por último, comparando as ideias defendidas pelo professor em destaque, com as ideias de outros intelectuais que são visitados de forma clássica, quando se estuda a história da educação no século XX. Para esta comparação pode-se recorrer a um conjunto de autores brasileiros citados por Saviani, em "História das ideias pedagógicas no Brasil" (2008), tais como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Alceu Amoroso Lima, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Clemente Mariano, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire e outros.

Faz-se necessária, por outro lado, uma leitura crítica dos textos, destacando os interesses políticos do autor, a crítica ou a defesa do governo. Nascimento Moraes, durante a década de 30, atuou mais como apoiador do governo do que como oposição. Em quase toda a década, estava com o governo, sendo

oposição apenas no governo de Serôa da Mota, entre 1931 e 1933, embora tenha mantido, em todas as gestões do período, uma postura de crítico do estado precário da educação pública, conforme se pode observar a seguir.

A escrita de Nascimento Moraes sobre a educação maranhense na década de 1930

Nascimento Moraes escrevia muito sobre a política internacional, mas sua predileção era a política nacional, em especial a maranhense. A preocupação com a educação era uma constante nas publicações do professor negro; para ele, este era um dos maiores problemas nacionais. Sua escrita sobre a temática contemplava abordagens históricas, questões metodológicas, discussões teóricas sobre concepções de ensino, registro dos problemas enfrentados no dia a dia das escolas públicas primárias e sugestões que influenciavam na adoção ou mudança da política da educação.

A defesa da escolarização em massa como forma de combater as desigualdades sociais está em evidência nos escritos de Nascimento Moraes. Em 1933, no artigo *Ainda educação popular: um caso maranhense*, publicado em *Notícias*, de 9 de maio (p. 1), ele demonstra que acreditava que a escolarização em massa seria uma demanda do novo regime. Algo que não havia sido contemplado com a instituição da Primeira República no Brasil, e que, com a Segunda República, seria finalmente resolvida, já que esta questão se impunha como condição para o desenvolvimento do país. Nas palavras de Nascimento Moraes:

O maior problema que a Revolução Brasileira tem que resolver é o da educação popular.

Mas a 2ª República, certamente, não há de continuar com os erros da república que a Revolução pôs abaixo. Então teria sido inútil tanto sacrifícios, e entre estes a perda de vidas tão preciosas para o Brasil. Um dos erros do regime passado foi justamente o pouco que fez para combater esse analfabetismo que se alastrou pelo País, devorando a vitalidade. Enquanto existir esse analfabetismo o Brasil não poderá dar grandes passos, pois apenas uma minoria terá franco desenvolvimento. O progresso do Brasil será parcial, manifestar-se-á por frações, como até agora. [...].

Enquanto esse analfabetismo dominar as nossas coletividades todos os grandes ideais, lançados pela cultura nacional, para se transformarem em

realidades, serão prejudicados na sua forma e na sua essência. Levantar-se-ão belas construções, como as que foram levantadas, mas não terão base sólida, nem produzirão os resultados que poderiam realizar, se o analfabetismo não existisse no Brasil, em tão escandalosa porcentagem (MORAES, 09/05/1933, p.1).

Nascimento Moraes defendia a educação em massa contra o analfabetismo, e como saída para os problemas econômicos e políticos do Brasil. Algo não incomum na fala de reconhecidos intelectuais da educação do período, como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, autores comumente visitados quando se estuda o pensamento educacional brasileiro da década de 30.

A fala de Nascimento Moraes, em defesa da escolarização dos pobres e contrária à ação de gestores que se empenhavam em fechar, mais do que abrir e aparelhar escolas, constitui-se como fonte histórica que retrata a realidade da educação maranhense, marcada, durante a década de 30, pela precariedade.

Nessa época do governo provisório de Getúlio Vargas, o Maranhão contava com Serôa da Mota na interventoria. Nascimento Moraes usava o *Notícias* como espaço de denúncia sobre a administração do interventor, e demonstrava que ainda permanecia uma política de exclusão social, em um contexto em que obrigatoriedade escolar ainda não se fazia presente como um princípio efetivo na realidade escolar. Segundo Nascimento Moraes:

Impõe-se a obrigatoriedade do ensino em todo o País. Sem esta medida jamais desaparecerá o analfabetismo do Brasil. Aqui em o nosso Estado, o que se observa é a decadência da educação popular. O departamento da Instrução Pública determinou ao ano passado o fechamento de alguns grupos escolares nesta cidade. E sabem o motivo dessa medida que a todos encheu de consternação? Segundo nos informam, foi a falta de frequência nesses grupos escolares. Notem bem: não foi a falta de matrícula. Isto quer dizer que os pais não puderam preparar os filhos para frequentar a escola! Não lhes puderam dar o necessário — roupa, calçado, livros e cadernos!

Só a obrigatoriedade do ensino resolverá este problema que tem sido adiado em nosso Estado, sendo um dos inadiáveis. Que o governo tome conta das crianças pobres e desprotegidas, que existem em todo o Estado, e o Maranhão começará então a respirar pelos próprios pulmões (MORAES, 09/05/1933, p. 1).

Quando Nascimento Moraes afirmava que a obrigatoriedade de ensino se impunha como uma medida para concretização da educação popular,

ele estava denunciando que este princípio, tão antigo da educação, e que desde o século XIX foi proclamado nas legislações de ensino do Brasil, ainda não se encontrava efetivado até as primeiras três décadas do século XX. Via com estranheza o ato do interventor de fechar grupos escolares por falta de frequência. Explicava o desinteresse dos pais pela escolarização dos filhos, o que seria percebido pela falta de matrícula, e não pela falta de frequência. Para ele, a infrequência era um indicativo da pobreza das famílias que se viam impossibilitadas de manter materialmente os pequenos na sala de aula com as exigências de apresentarem-se com roupas e calçados, além de livros e cadernos requeridos para o curso primário.

Em *Um brocardo popular*, publicado em *Notícias*, de 10 de maio de 1933, Nascimento Moraes retoma o problema do fechamento de grupos escolares na capital, acrescentando o dramático feito do governo com o fechamento de escolas do interior. Ele criticava a má utilização dos recursos públicos pelo governo demissionário de Serôa da Mota, alegando que:

Por isso pudemos dizer que enquanto o governo fala na aplicação de métodos e processos de ensino moderno, enquanto o governo manda para a Capital da república e para os Estados Unidos estudar e observar as organizações mais aperfeiçoadas das escolas primárias; enquanto o Maranhão se faz apresentar em Congresso de Educação, gastando com isto tudo algumas dezenas de contos, o governo fecha grupos escolares na capital e escolas primárias por falta de frequência! (MORAES, 10/05/1933, p. 1).

Em seu texto registra a precariedade das escolas do interior, bem como descreve as dificuldades enfrentadas pelos professores em um meio extremamente pobre, onde ainda se empregava o ensino individual, apesar da grande propaganda que estava em vigência em torno dos métodos modernos:

Segundo nos informam o Maranhão está ficando sem escolas no interior. Este fato, se é verdadeiro, é profundamente desolador. As escolas do interior já produziam pouco, com raras exceções. Desaparelhadas na sua maioria, instaladas quase todas em prédios impróprios para o seu funcionamento, não eram lisonjeiras as suas condições quanto à frequência. A pobreza da maioria dos pais era causa desse mal.

Contudo as crianças, em muitas escolas, aparecem em horas desencontradas para dar suas lições. As professoras lutam debalde contra essa irregularidade,

porque não lhes é possível estabelecer o horário. São por bem dizer aulas individuais, dadas, sabe Deus como! Não obstante, alguma coisa se aproveita. Pode-se apreciar uma percentagem mínima da população escolar da maioria dos municípios. Essa percentagem insignificante, é sem dúvida, uma reação contra o analfabetismo apavorante que lavra no Maranhão. Se, porém, se fecham escolas; se não se nomeiam professoras para as escolas criadas, o vírus corruptor domina soberanamente (MORAES, 10/05/1933, p. 1).

Conforme já se adiantou, *Notícias* era um jornal de oposição ao governo Serôa da Mota, de modo que o fechamento de escolas, na capital e no interior, não passaria despercebido por Nascimento Moraes. O encolhimento do sistema escolar nos primeiros anos da década de 1930, sobretudo entre 1932 e 1934, são perceptíveis nas estatísticas oficiais.

Em 1932, havia no Maranhão 951 unidades escolares, e o corpo docente na ordem de 1.191 professores. Desse período em diante, ocorreu queda significativa nos dados relativos ao crescimento do sistema de ensino maranhense. Em 1933, o número de escolas decaiu para 643, e o de professores para 921. A mesma tendência, de forma mais acentuada, se observa no ano de 1934, quando o número de unidades escolares sofreu diminuição, ficando em 411 o número de escolas e 776 o número de docentes. Nesse período, consta que o orçamento geral do Estado sofreu um corte de 100% nos recursos destinados às escolas rurais, que funcionavam precariamente em torno da área central dos municípios (CRUZ, 2019a).

Em *4000 carteiras! A escola nova. A escola tradicional*, publicado por *Notícias*, de 28 de maio de 1933, Nascimento Moraes reforça a crítica ao governo do interventor Serôa da Mota e do ex-secretário Amerino Wanik, pela encomenda de quatro mil carteiras para as escolas do Estado. Alegava que, além do recurso empregado em outros estados com a compra de carteiras que poderiam ser encomendadas no Maranhão, o Estado havia adquirido um mobiliário impróprio para a pedagogia moderna, que era o objeto da formação dos docentes nos cursos de aperfeiçoamento financiados pelo governo.

A Diretoria Geral da Instrução Pública de há muito que se entrega à reforma do ensino primário e para o conseguir, criou um curso de aperfeiçoamento para as professoras normalistas, e não satisfeito com esse curso, achando que não é suficiente e bastante, ainda, faz mais: manda turma de professores, aperfeiçoadas aqui, estudar na Capital da República.

Ora, a reorganização consiste em abandonar a escola tradicional e adotar a escola nova. E que diz escola nova, diz novos princípios, nova sistematização, nova arrumação, aparelhamento novo!

Aqui no curso de aperfeiçoamento é Decroly, é Montessori, é Dewey.

O que as professoras normalistas leem é Lourenço Filho, que é o maior propagandista dos princípios da escola nova.

Como é, pois, que o Dr. Amerino Wanik faz um pedido de 4000 carteiras para as nossas escolas primárias?

[...] A escola nova é incompatível com essas carteirinhas, que ainda se encontram em nossas escolas. Também é incompatível com esses prédios escolares. A organização Decroly que as professoras normalistas aprendem no curso de aperfeiçoamento, é muito diferente. Não se parece, absolutamente, com a organização da escola tradicional.

[...] compreender que as professoras normalistas estejam a estudar Decroly e Montessori, se as escolas continuam armadas de acordo com a escola tradicional? Como se compreender isto? Escola nova, em teoria, e escola tradicional na prática? (MORAES, 28/05/1933, p. 1).

O que de fato o professor Nascimento Moraes denunciava era algo que já se praticava no Maranhão em sucessivas gestões. Emprego de recursos na formação docente pelos métodos modernos e pouco investimento efetivo no “chão da escola”. Na década de 1930, quase a totalidade das escolas públicas eram isoladas, unidocentes e funcionavam pelo método individual. Os professores, na grande totalidade, eram leigos; quanto às escolas normais públicas, existiam apenas duas em todo Estado, uma em São Luís, e outra em Caxias, fechada em 1939. Na capital existiam também algumas escolas normais particulares, enquanto todos os demais 65 municípios não ofertavam nenhum tipo de formação docente.

No artigo *Educação popular*, de *Notícias*, de 27 de julho de 1933, o professor descreve o estado precário das escolas primárias dos bairros periféricos de São Luís, visitadas pelo novo interventor, o Capitão Martins de Almeida:

S. Ex.mo, certamente, não teve boa impressão desses estabelecimentos de ensino, desaparelhados que se acham do material mais simples e rudimentar, necessário ao desenvolvimento dessa escola, que é, por excelência, escola de ensino integral, a única indispensável à formação intelectual do homem.

E se S. Exmo considerou que essas escolas podiam estar em melhores condições, se o governo que passou houvesse empregado nelas os dinheiros

que gastou mantendo no Rio e nos Estados Unidos professoras para aperfeiçoarem, lastimará, sem dúvida, a eloquência de tamanho desprezo (MORAES, 27/07/1933, p. 1).

Nascimento Moraes apoiava o governo de Martins de Almeida e nutria esperanças de que a educação pública do Estado melhorasse em qualidade de ensino e em quantidade de escolas. Nesse período, já criticava as exigências que se faziam nas escolas sobre a boa indumentária como condição para a frequência escolar; crítica que mais tarde influenciou a criação das escolas dos pés descalços:

[...] Não pudemos manter sistematizações pedagógicas, porque as nossas condições econômicas não o permitem, mas não se segue daí que não pudemos ter escolas. Devemo-las ter, como nos for possível ter, dentro de nossas possibilidades financeiras. Não importam sejam escolas pobres. O que convém é que sejam eficientes e rigorosamente fiscalizadas. Um professor armado de um globo, um quadro negro e giz está preparado para desenvolver a contento da sociedade um programa útil aos seus discípulos. Se, porém, o globo pesar na economia do estado, que se não faça a aquisição do globo! O quadro negro e o giz bastam ao professor que o é de verdade e de fato. Ensaie-se o método experimental. A escola nova não preconiza o livro para o educando. Que se abram os portões das fábricas e das oficinas! Que abram as portas dos laboratórios! Que se franqueiem os hospitais! Que se visitem, os jardins, as baixadas, os pomares! Que se estudem os fenômenos da vida dentro da natureza! E quando isto não for possível, que se improvisem aparelhos e instrumentos necessários ao estudo das leis psico-naturais. [...] Escolas para todos os que precisam de saber ler, escrever e contar; escolas para crianças calçadas, mal calçadas e descalças! Escolas para crianças que se apresentem às aulas como derem! Com ou sem camisas, com ou sem paletó! É a escola revolucionária! (MORAES, 27/07/1933, p. 1).

Em 1937, no artigo *Prosa incondicional*, estampado na metade da primeira página do jornal *O Imparcial*, de 29 de dezembro, Nascimento Moraes assina Sussuarana, e mais uma vez reclama as mesmas questões sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas do interior e da capital. O diferencial desse texto é que o seu autor, aproveitando-se da credibilidade que desfrutava com o interventor Paulo Ramos, propõe soluções diferenciadas para a capital e o interior.

Inicia o texto com a frase: "Se eu fosse estadista, como o Dr. Paulo Ramos se revela, pelos sentimentos cívicos, pela mentalidade e pela tenacidade férrea

a serviço do Maranhão [...]”, e segue apresentando propostas para melhorar a educação do Estado. Para o interior, propõe a instalação de internatos, onde os alunos não precisassem de deslocamento, e pudessem aproveitar melhor o tempo de estudo, considerando a distância entre as escolas e as casas em um território extenso com uma população rarefeita. Outro tipo de escola, que ele sugeriu para funcionamento no interior, foi a ambulante, “que percorresse o Estado, difundindo a instrução” (SUSSUARANA, 29/12/1937, p. 1). Para a capital, sugeria a criação de escolas específicas para crianças pobres, sem condições materiais para cumprir as exigências das escolas frequentadas por crianças abastadas. Nestas escolas tudo deveria ser fornecido pelo governo, desde a vestimenta, os calçados até o material escolar. Em suas palavras, defendia “escolas para pés descalços”¹⁶:

Si eu fosse estadista criaria, aqui na capital, escolas “para as crianças descalças”. São Luiz não pode passar sem escolas deste typo. Os nossos grupos escolares, as nossas escolas agrupadas e insuladas, não comportam crianças descalças. Estas sentem-se humilhadas em presença das crianças calçadas e bem-vestidas. Esses rapazinhos e rapazelhos que enchem as praças e as ruas de S. Luiz, gritando, assoviando, “intitando” com os transeuntes precisam de escolas do typo dos Educandos Artífices”, a maior obra política do Dr. Nillo Peçanha. Essas escolas para as crianças descalças foram criadas aqui, pelo poeta Souzaândrade, e deram excelentes resultados [...] (SUSSUARANA, 29/12/1937, p. 1).

Com esta publicação, Nascimento Moraes foi considerado o inspirador da “escola dos pés descalços”, que passa a ser um tipo específico de escola, constando entre os outros tipos na documentação do período, a exemplo de “escolas isoladas”, “escolas reunidas” e “grupos escolares”. Essas escolas foram fundadas em São Luís pelo Decreto-Lei n.º 27, de 21 de janeiro de 1938, em homenagem a três intelectuais do Maranhão de origem pobre (MARANHÃO, 1939a)¹⁷, e uma em 1939, por meio do Decreto-Lei n.º 229, de 16 de março, em homenagem ao próprio professor Nascimento Moraes (MARANHÃO, 1939b).

16- “Escola de pés descalços” foi a denominação usada para identificação de um conjunto de quatro escolas fundadas pelo interventor Paulo Ramos em 1938 e 1939, voltada para atendimento de crianças pobres, sem a exigência de que os alunos se apresentassem bem-vestidos e calçados, conforme a cultura corrente do período. Além das quatro escolas de “pés descalços criadas na capital, os municípios foram estimulados pelo interventor a abrirem instituições congêneres. Esse assunto foi tratado especificamente em outros trabalhos (CRUZ, 2018; 2019b).

17- Receberam nomes de ilustres maranhenses de origem humilde que se tornaram reconhecidos profissionalmente, por “seu saber e por mérito próprio”. Hemetério dos Santos: era negro, filólogo e foi professor da Escola Pedro Segundo; Bellarmino de Mattos: foi um dos principais tipógrafos do Maranhão durante o século XIX; José Eulálio: foi Militar e autor de um Curso de Matemática Elementar e Superior reconhecido no Brasil e na França (CRUZ, 2018; 2019b).

Nascimento Moraes também procurou influenciar na nomeação das professoras que deveriam assumir a docência nas “escolas dos pés descalços”, defendendo um perfil a ser atendido pelo governo no ato da nomeação, conforme consta em *O Imparcial*, de 26 de janeiro de 1938. Para ele, a forma de concretizar uma escola realmente socializadora, capaz de educar as crianças pobres e a seus pais, em cadeia, seria colocando nestas escolas “professoras capazes”. Essas professoras deveriam ter as seguintes características:

Em pedagogia, a expressão “professoras capazes” tem um sentido técnico particular. No caso em apreço, as professoras capazes de presidir os trabalhos com as crianças descalças, serão as que estiverem moralmente preparadas para fazer do sagrado mister, um apostolado. Professoras que tratam as crianças como as mães tratam os filhos [...]. Professoras que saibam atrair as crianças a sua intimidade, pela confiança que lhes devem inspirar, pelos elos da mais persuasiva amizade, pela simpatia que lhes deve despertar, pela força da paciência e do devotamento, de modo que os seus conselhos sejam bem recebidos pela inteligência e pelo coração do educando. Professoras que atendam o raio de ação, até o lar destas crianças; que saibam, por meios suasórios aproximar da escola os pais destas crianças e conversando, explicando, exortando, transmitindo os preceitos edificantes de uma higiene elementar, mas preciosa, prevenindo-as a tomá-los para que aprendam a estimar os seus filhos, obrigando-os tanto quanto possível, dos males que a falta de recato, lhes atacará o organismo, destruindo-lhes, por muito tempo ou para o sempre, a vitalidade (MORAES, 26/01/1938).

De fato, todas as professoras nomeadas para a escola de pés descalços foram normalistas. O que se esperava de uma normalista é que fosse uma professora com qualificação, versada tanto na sociologia quanto na psicologia e nos preceitos da filosofia da *Escola Nova*, em contraposição à professora leiga, afeita aos costumes da memorização e emprego da pedagogia do medo.

Em trabalho anterior, em 1934, ele já havia se referido ao papel da professora frente às dificuldades da falta de investimento do governo, no aparelhamento necessário para uma eficiente implantação da pedagogia moderna. Esta questão é posta em *A Escola Nova*, de 15 de setembro de 1934, estampado na segunda página de *Pacotilha*. Nesse artigo ele defendia que para a Escola Nova se efetivar fazia-se necessária uma atmosfera social criada por uma mudança de mentalidade de toda a sociedade. Essa mudança incluía a compreensão dos pais, para que o lar da criança pudesse funcionar como continuidade da escola. Incluía também grande investimento do governo no

aparelhamento escolar, o que se constituía um obstáculo ao emprego da Escola Nova, que o Brasil precisaria vencer. Enquanto todo o cabedal de condições materiais inviabilizava a efetivação da Escola Nova nas salas de aula do Brasil, defendia que os professores deveriam fazer o que dependesse deles:

O que depende de nós são os métodos, são os processos de ensino que os professores deveriam ir reformando à medida que conhecimentos novos são adquiridos. É a maneira de fazer a lição, de transmitir conhecimento, de elucidar, de fazer sequência dos fatos, tendo isto sujeito disciplinarmente ao senso das proporções. [...]. Porque a verdade é que quando se diz Escola Nova, não se quer dizer somente aparelhamento novo, mas uma didática também nova, e uma nova didática que se alicerça a didática evoluída (MORAES, 15/09/1934, p. 1).

Em 12 de maio de 1938, em *O Imparcial*, foi estampado o discurso feito por Nascimento Moraes na inauguração da Escola Bellarmino de Mattos. No discurso, o professor atribuiu a iniciativa do interventor Paulo Ramos a uma ação fundamentada na Pedagogia Social, adaptada pelos sociólogos norte-americanos, defendida pela Escola Nova. Segundo ele:

O que o eminente maranhense está fazendo à socialização da escola. O que ele está tecendo com a escola dos pés descalços é a justaposição da escola com o meio social. O que ele está orientando é a vida das classes pela vida da escola. O que ele quer é fazer da escola o elemento diretor dos núcleos das populações que vivem, pelas crianças em torno da escola. O que ele pretende, criando a escola dos pés descalços é conseguir que as lições do professor se transmitam, não dos pais aos filhos, mas dos filhos aos pais! O que ele quer é que os filhos arrastem os pais para dentro da escola, vivam na escola recebendo a influência salutar dos ensinamentos que lhes faltam, para que se sintam obrigados a gastar com os filhos as suas economias, para que compreendam que devem ajudar o governo na educação dessas crianças pobres que vivem sem higiene, sem moral, sem conforto, sujeitas a todas intempéries porque os pais, ignorando tudo, não fazem o menor esforço no sentido de lhes dar uma vida sadia, alimentação sadia e o prumo da dignidade humana que é preciso inculcar-lhe no espírito.

Sem a socialização é perdido, é inútil todo o trabalho educacional do professor! [...]. Como educar uma criança, se ela dentro de casa paterna não encontra os bons exemplos, não respira um ambiente propício ao seu desenvolvimento?

[...]. É preciso que se estabeleça o intercâmbio mental entre o professor e a escola, que, amiúde se devem entender! É por isso que abrir a escola aos pés descalços, é quase paradoxalmente acabar com os pés descalços! (MORAES, 12/05/1938, p. 5).

Para o autor, não bastava a oferta do ensino, o contexto social e familiar das crianças precisava ser modificado. A escola deveria servir não só para a educação das crianças, mas também para a educação dos pais.

Considerações finais

Todo o conhecimento recentemente produzido sobre as relações entre as populações negras e o sistema de ensino nacional deve fazer parte do currículo de formação dos professores, com destaque para a disciplina História da Educação Brasileira, a qual deve ter o papel de subsidiar os futuros docentes sobre processos de desigualdade e exclusão implementados contra as populações pobres e negras ao longo da nossa história.

Apesar do incremento das abordagens sobre escolarização que constam na historiografia destas últimas três décadas, ainda se nota pouca ênfase na memória das professoras e professores negros. Carecemos ainda de estudos voltados para a visibilidade da atuação social desses professores e professoras, tornando conhecidas suas produções, o engajamento social contra as desigualdades, e toda sorte de práticas relativas ao espectro da intelectualidade.

O conhecimento das obras e das biografias de docentes negros deve fazer parte da memória coletiva nacional, já que o desconhecimento sobre o tema não é sinal da inexistência ou do pouco impacto da atuação destes professores na época em que viveram, mas sim, o indicativo da existência de uma política de esquecimento, que tem produzido a invisibilidade dos intelectuais negros.

Referências

ARANTES, A. S.; LUZ, I. M.; SANTOS, M. E. V. dos (Orgs.). **Território negro: percepções históricas e educacionais sobre relações étnico raciais no Nordeste brasileiro**. Recife: Ed. UFPE, 2020.

BARROS, S. A. P. Intelectuais negros entre o século XIX e início do XX: novas perspectivas para a história da educação brasileira. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19826>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARROS, S. A. P. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P.; (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de dezembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871**. Secretara de Estado de Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Públicas. Palácio do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 28 de setembro, 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, M. S. A trajetória social da primeira geração de uma família negra escolarizada do Maranhão no século XIX. In: ARANTES, A. S.; LUZ, I. M.; SANTOS, M. E. V. S. (Orgs.). **Território negro: percepções históricas e educacionais sobre relações étnico raciais no Nordeste brasileiro**. Recife: UFPE, 2020, p. 26-39.

CRUZ, M. S. Obrigatoriedade, homogeneização e tardia expansão da escola primária no interior maranhense (1930 a 1960) In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930- 1961)**.1 ed. Maringá: EDUEM, 2019a, p. 219-242.

CRUZ, M. S. "Escola dos pés descalços" como modelo de difusão do ensino primário no Maranhão no período do Estado Novo. In: **Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escolas públicas**.1 ed. São Luís: EDUFMA, 2019b, p. 79-95.

CRUZ, M. S. Nascimento Moraes e seu pensamento educacional inclusivo com as escolas para crianças pobres. **Outros Tempos** (Online), v. 15, p. 1-23, 2018. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/viewFile/592/pdf/_. Acesso em: 27 jun. 2020.

CRUZ, M. S. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. **Revista Brasileira de História** (online), v. 36, p. 209-230, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Q9mT4xs6pNRWWdGvRcHsP6G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, G. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 21-34.

FONSECA, M. V; BARROS, S. A. P.; (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

LE GOFF, J. **História e memória**, vols. I e II. Lisboa: Edições 70, 1982.

MARANHÃO, Estado do. Decreto-lei n.º 27, de 21 de janeiro de 1938. **Coleção de Leis, Decretos-leis e Decretos de janeiro a junho de 1938**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1939(a).

MARANHÃO, Estado do. Decreto nº 229, de 16 de março de 1939. **Diário Oficial do Estado**. Imprensa Oficial, São Luís, 18 mar. 1939(b).

MEIRELES, M. M. **História do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2001.

MORAES, J. N. 4000 carteiras! A escola nova. A escola tradicional. **Notícias**, São Luís, 28 maio 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720607&pasta=ano%201933&pesq=%2228%20de%20maio%20de%201933%22&pagfis=77>. Acesso em: 29/jul./2018.

MORAES, J. N. Ainda Educação Popular: um caso Maranhense. **Notícias**, São Luís, 9 maio 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720607&Pesq=%2228%20de%20maio%20de%201933%22&pagfis=17>. Acesso em: 29/jul./2018.

MORAES, J. N. Um brocardo popular. **Notícias**, São Luís, 10 maio 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720607&Pesq=%2228%20de%20maio%20de%201933%22&pagfis=21>. Acesso em: 29/jul./2018.

MORAES, J. N. Educação popular. **Notícias**, São Luís, 27 jul. 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720607&Pesq=%2228%20de%20maio%20de%201933%22&pagfis=339>. Acesso em: 29/jul./2018.

MORAES, J. N. A Escola Nova. **Pacotilha**, São Luís, 15 set. 1934. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=168319_02&Pesq=%22A%20Escola%20Nova%22&pagfis=26996. Acesso em: 13/ abr./2018.

MORAES, J. N. Pelo Imparcial, por mim e pelos pobrezinhos. **O Imparcial**. São Luís, 26 jan. 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=107646&pasta=ano%20193&pesq=%22pobrezinhos%22&pagfis=21108>. Acesso em: 13/ abr./2018.

MORAES, J. N. O Dr. Paulo Ramos inaugura a Escola Bellarmino de Mattos, no bairro Codosinho. **O Imparcial**. São Luís, 12 maio, 1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=107646&pasta=ano%20193&pesq=%22pobrezinhos%22&pagfis=21888>. Acesso em: 13/ abr./2018.

NASCIMENTO, A. C. (Org.). **Catálogo de jornais maranhenses do acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite**: 1821-2007. São Luís: Edições SECMA, 2007.

MASSON, N. Nascimento Moraes escalou as janelas do quartel de polícia, pela madrugada e trouxe as provas do crime. **Pacotilha-O Globo**, São Luís, 10 jun. 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=123846&pasta=ano%20195&pesq=%22NASCIMENTO%20Moraes%20escalou%22&pagfis=4189>. Acesso em: 13/ abr./2018.

NOTÍCIAS. **Notícias**, São Luís, 6 maio 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720607&Pesq=%2228%20de%20maio%20de%201933%22&pagfis=13>. Acesso em: 29/jul./2018.

PINTO, R. P. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 80, p 41-50, fev. 1992. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1001/1010>. Acesso em: 20 jan. 2020

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SUSSUARANA [Nascimento Moraes]. Prosa incondicional. **Imparcial**, 29 dez. 1937. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=107646&pasta=ano%20193&pesq=%22pobrezinhos%22&pagfis=20912>. Acesso em: 13/ abr./2018.

VALDEZ, D.; ALVES, M. F. Espaços de educar: biografias femininas e ensino. de história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/jmhmhXmpJL3k8KjT8RrmvSs/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARTE IV

Docência e Educação da Infância e da
Juventude

A formação de professores de surdos no INES: qual o seu lugar na História da Educação brasileira?

Aline Lima da Silveira Lage

Maurício Rocha Cruz

Introdução

Neste texto visitamos as principais propostas de formação de professores de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) nos séculos XIX, XX e XXI e as posicionamos entre as tendências gerais da educação de surdos no Brasil, refletindo sobre seu lugar na história da educação. Para tal, levantamos dados em diferentes bases, como a Biblioteca Nacional Digital e o Acervo do Instituto, os quais revelaram relatórios de gestão, grades curriculares, propostas de cursos de formação, entre outros documentos.

A literatura sobre o tema, em especial aquela que contextualiza os períodos em que tais experiências foram realizadas, resgata um pouco da trajetória institucional e suas contribuições para a área de formação de professores de surdos. Podemos reconhecer como eram a formação, o ingresso de professores, bem como a relação entre as mesmas e o ensino das línguas.

Destacamos o protagonismo institucional do INES e de seus trabalhadores na proposição e implementação de experiências formativas para suprir as demandas da população de surdos em situação de escolarização. Compreendemos que as histórias que este percurso retoma devem ser partilhadas, apropriadas e problematizadas por todos.

Formação de professores de surdos no Brasil no século XIX: iniciando na tradição francesa

Desde o século XIV, “havia notícias de surdos que sabiam ler e escrever ou capazes de ler os lábios”, instruídos por “personagens anônimos” (RICAIO, 2017, p. 27), diríamos, educadores de surdos que alcançaram resultados positivos. Tais métodos de ensino eram sigilosos até 1620. No tempo em que

redigimos este texto consideramos que a primeira publicação que divulgou a instrução na área foi *Redução das Letras e Arte de Ensinar a Falar os Mudos*, de Juan Pablo Bonet, em 1620. Todavia, ele utilizou como fonte para o alfabeto manual que apresentou, a obra póstuma *Refugium Infirmorum*, do franciscano Melchor Sánchez de Yebra, lançada em 1593. Esse, por sua vez, teria registrado uma forma de comunicação criada por judeus da Espanha, segundo avaliação do professor francês de surdos Ernaud, em 1768. Ricco (2017), evidencia um passado ainda a investigar, do qual só sabemos com certeza, que educar surdos era uma atividade rentável, oferecida às famílias que poderiam arcar com a despesa. O autor ponderou que a repercussão do livro de Bonet colaborou para a abertura das primeiras escolas para surdos pobres na França, na segunda metade do século XVIII, destacando o trabalho do abade Charles de l'Épée.

A tradição francesa foi herdada e transmitida pelo professor surdo Edouard Adolf Huet Merlo que inaugurou a educação praticada em instituição no Brasil, a partir de 1856¹. Não sabemos se as famílias ricas promoviam aos seus filhos surdos uma formação semelhante à oferecida na Europa. Temos, de 1823, o relato de viagem da inglesa Maria Graham² (1990 apud LOBO, 2015) no qual cita moças mudas que residiam no atual Campo dos Afonsos, cidade do Rio de Janeiro. Ela observou que naquela família de oito crianças, quatro eram mudas, "muito inteligentes, compreendem a maior parte do que se diz pelo movimento dos lábios [...] Faziam-se compreender por sinais, muitos dos quais, posso mesmo dizer, a maior parte, seriam perfeitamente inteligíveis para os alunos de Sicard ou Braidwood" (GRAHAM, 1990 apud LOBO, 2015, p. 262), especialistas em educação de surdos. A viajante afirmou que ficou "encantada com a rapidez e a precisão com que conversavam sobre qualquer assunto de seu conhecimento" (GRAHAM, 1990 apud LOBO, 2015, p. 263). Portanto, precisamos buscar outros dados sobre surdos no Brasil, incluindo a população menos favorecida.

O governo imperial planejou promover educação para esse público por meio do Projeto de Lei de 29 de agosto de 1835, apresentado pelo Deputado Cornélio França. O Art. 1º determinava que haveria "nas capitães de cada província um professor de primeiras letras para os surdos, mudos e cegos" (BRASIL, 1835, p. 216). O conturbado período Regencial não permitiu a concretização da lei (LOBO, 2015), contudo, indagamos o que fez Cornélio França propor a normativa. Os deputados tinham noção da formação que os

1- Mais sobre Edouard Huet: ver pesquisas realizadas no México localizadas e disponíveis no Ambiente Virtual de Pesquisa (AVP): <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/view.php?id=1206>

2- Contratada por D. Pedro I para ser preceptora de d. Maria da Glória (REZZUTTI, 2019).

professores teriam de acessar para ensinar as primeiras letras aos surdos? As inconclusivas respostas que encontramos parecem estar relacionadas com as ações de três personagens.

O advogado e deputado autor da lei era filho do professor médico baiano Antônio Ferreira França, lente visitador das Escolas Régias da Bahia, professor de Higiene Pública, membro do Conselho Provincial e um dos médicos de D. Pedro I (JACOBINA, 2018). Foi deputado constituinte com propostas ousadas para a época como a libertação dos escravos, a criação de uma universidade no Rio de Janeiro e a garantia às mulheres do exercício da medicina. No último mandato (1834 a 1837), foram também eleitos seus dois filhos Ernesto e Cornélio. No núcleo de convivência familiar estava o médico José Francisco Xavier Sigaud, segundo personagem.

Sigaud se doutorou e, em 1825, veio ao Brasil recomendado pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros da França, tornando-se médico de D. Pedro II. Em 1843, voltou à França para investigar a amaurose³ que afetou a visão de sua filha e editar seu livro *Du Climat et des Maladies du Brésil ou statistique médicale de cet Empire*. Foi recebido na sessão de 17 de janeiro de 1844 realizada no Instituto Histórico de Paris (IHP) e leu sua memória *Sur les progrès de la Géographie au Brésil et sur la nécessité de dresser une carte générale de cet Empire*, publicada no periódico da instituição (L'INVESTIGATEUR, 1844). No capítulo sobre a legislação sanitária, Sigaud avaliou que entre os "tantos os benefícios que a nação [brasileira] espera" estavam "estabelecimentos para os cegos e para os surdos e mudos" (SIGAUD, 1844, p. 464). Ou seja, a proposta da lei foi anterior a esses levantamentos, entretanto podem ter relação entre si. Sigaud apresentou o jovem professor cego José Álvares de Azevedo a D. Pedro II. Tal professor havia estudado no Instituto de Crianças Cegas de Paris e se ofereceu para instruir a Adèle Marie Louise Sigaud; tais relações influenciaram a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, em 1854.

Ocorre que um dos idealizadores do IHP foi Eugène Garay de Monglave, terceiro personagem; jornalista e cientista. Esteve no Brasil de 1820 a 1823, tempo suficiente para desenvolver apreço e interesse pelo país (FARIA, 1967). Monglave "comentou livros de autores brasileiros, corrigiu informações erradas a respeito do país, deu curso de literatura portuguesa e brasileira" (CARRARO,

3- Perda completa da função visual. Cegueira. A amaurose pode ser unilateral ou bilateral, dependendo a unilateral de uma lesão do globo ocular ou do nervo ótico e a bilateral também de lesão bilateral dos centros visuais (PORTO EDITORA, 2021).

2009, p. 24). O intercâmbio se manteve forte, sobretudo entre 1834 e 1856, e por meio de sua atuação no IHP, aquele instituto confirmou a colaboração de 47 membros brasileiros. Sigaud foi admitido em 1843.

Questionamos a ligação entre a Lei de 1835 e a fundação do que hoje é o INES, em 1856⁴. Precisamos investigar se há relação entre a chegada de Huet no Brasil e as iniciativas da família de Cornélio França, de Sigaud e de Monglave. Essas indicariam também uma conexão entre os movimentos sociais dos surdos franceses e a construção da proposta governamental para instituir a educação de surdos em nosso país. Um élan entre a tradição francesa que contava com o protagonismo dos surdos e a governança no tempo do segundo imperador brasileiro.

Nas atas da sessão em que Sigaud se apresentou no IHP, o primeiro professor surdo titular⁵ do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (INSMP)⁶, Ferdinand Berthier, relatou em sinais traduzidos por Monglave o 10º banquete pelo 131º aniversário do abade Charles de l'Épée (L'INVESTIGATEUR, 1844, p. 39). Os banquetes em homenagem ao nascimento do fundador da primeira escola de surdos da França foram iniciados em 1834 e permitiam aos surdos troca de ideias, difusão da língua de sinais e mútuo apoio (LAGE; KELMAN, 2019). A pauta dos surdos ganhou visibilidade com a fundação da Sociedade Central de Surdos-Mudos de Paris, em 1838, incentivando o associativismo de surdos pelo mundo (SCHMITT, 2008).

Monglave foi a segunda figura central na carreira de Berthier e o introduziu no meio intelectual, apoiando a luta pelos direitos dos surdos (CANTIN; CANTIN, 2017). O Comitê de Obras Históricas e Científicas da França afirma que Monglave foi Diretor de Educação Pública no Brasil⁷ e Cantin e Cantin (2017) afixaram que ele foi oficial sênior do Império brasileiro. Monglave indicou e o governo aprovou, em 1839, Berthier como colaborador do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (LAGE; KELMAN, 2019). Apesar de percebermos essas ligações, falta entender a presença de Edouard Huet para educar surdos em nosso país a partir de 1855.

O professor surdo Edouard Huet, como seus colegas, aprendeu a sua função no trabalho (BUTON, 2008). O modelo prático aplicava o princípio

4 - Fundado como colégio por Huet em parceria com o Colégio Vassimon para formar alunas.

5 - Além dele Alphonse Lenoir (CANTIN; CANTIN, 2017).

6 - O Instituto de Surdos de Paris teve seu nome modificado muitas vezes de acordo com as mudanças governamentais da França.

7 - Disponível em: <http://cths.fr/an/savant.php?id=110401>. Acesso em: 08 nov. 2018.

do ensino mútuo do Método Lancasteriano apresentado na obra do Barão de Gérando, de 1832, intitulado *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas a educação physica, moral e intellectual nas escolas primárias* (BASTOS, 1998). Nesse método que as escolas brasileiras usavam, o professor responsável dirige o funcionamento da classe, a vigilância, a administração e instrui monitores, que, por sua vez, ensinam aos colegas e assim os “alunos são professores uns dos outros” (BASTOS, 1998, p. 249). O monitor era chamado de repetidor que, numa função docente, auxiliava os alunos a estudar, preparava lições, e, quando necessário, substituíam os professores, fazendo jus aos vencimentos.

O INSMP formou surdos que se tornaram professores, mestres de oficinas e diretores de instituições educacionais. Como aconteceu com o próprio Edouard Huet que foi diretor no Instituto de Bourges na França, depois no Brasil e professor no México. A educação mútua era prática secular e, em 1868, um em cada cinco professores no sentido amplo (tutor, professor, supervisor de oficina) nas escolas de surdos eram surdos, a maioria trabalhava em estabelecimentos seculares e representavam 45% do corpo de professores leigos nas escolas confessionais (BUTON, 2008).

Os documentos oficiais do Instituto de surdos brasileiro (LAGE, 2020) afirmam que eram empregados aqui os métodos dos estabelecimentos similares na Europa, sendo provável que se usasse língua de sinais, mesmo com amplo uso da datilografia⁸ e/ou outra forma de comunicação adequada ao perfil do alunado. Edouard Huet e sua esposa Catherine Huet, parecem ter sido os únicos responsáveis por todas as disciplinas do programa de formação: Escrita e leitura, Elementos da Língua Nacional, Gramática, Noções de Religião e dos deveres sociais, História do Brasil, História Sagrada e Profana, Aritmética; bem como por aquelas relacionadas ao ensino profissional: Desenho, Escrituração Mercantil, Lições de Agricultura teórica e prática para os meninos e Trabalhos Usuais de Agulha para as meninas. Mas, não sabemos se todas essas últimas foram de fato ensinadas. Edouard instruiu os meninos e Catherine as meninas, a partir de 1857. Embora os documentos oficiais citem elogios ao trabalho, Huet manifestou desejo de deixar o Instituto em 1860. Chegou a negociar uma permanência, porém, desligou-se em 1861. A Comissão Diretora, em relatório, enumerou e reconheceu problemas que a instituição enfrentava, como a falta de contratação de profissionais, e que não equivaleria às congêneres dos outros países.

8- Comunicação por meio de alfabeto manual.

Os relatórios administrativos não informaram a atuação de repetidores nesse período. O documento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, *Notícia Histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição* (BRASIL, 1898, p. 569-577), afirma que, em 1858, esforçou-se “Huet não só por instruir os seus discípulos, mas ainda por habilitar auxiliares para o ensino, assim dos meninos, como das meninas” (BRASIL, 1898, p. 572). Também que, após sua saída “os dois únicos professores habilitados [...] os irmãos La Peña” não assumiram porque a Comissão Diretora considerou que os mesmos “não offereciam condições de moralidade” (BRASIL, 1898, p. 473). Suspeitamos que apenas registros efetuados por Huet possam detalhar quem eram esses irmãos.

Enquanto negociava com o professor surdo, a Comissão Diretora contratou Manoel Magalhães Couto, que já estava no exterior, para se preparar e assumir o Instituto. Assim, a instituição recebeu um segundo professor formado no INSMP que aceitou trabalhar por cinco anos, contados desde 1861. Uma vez habilitado, atuaria “no ensino e na direção do nosso Instituto, adaptando a linguagem dos surdos-mudos ao idioma portuguez e **instruir outras pessoas na especialidade a que se dedica**” (BRASIL, 1862, p. 28, grifos nossos).

Nesse período atuaram os primeiros repetidores que eram alunos do Instituto: Esperidião Gonçalves Fiusa, Tobias Marcellino de Lemos, e, Maria Pereira de Carvalho (BRASIL, 1864, p. 28), essa ex-aluna de Huet (ROCHA, 2007). De acordo com os relatórios administrativos publicados de 1864 a 1867, entre as matérias lecionadas estava Articulação Artificial e Leitura sobre os Lábios. Para a tradição francesa ser integralmente realizada, os repetidores surdos teriam de ter tido a oportunidade de ascender a professores titulares. Porém, as condições de trabalho não eram propícias e o Ministério admitiu que era preciso garantir ao Instituto “o caracter que lhe competia de estabelecimento público” (BRASIL, 1867, p. 29).

Em 1868, Tobias Leite assumiu a direção do Instituto, reconheceu os problemas⁹ infraestruturais, pesquisou a educação de surdos, conheceu as experiências da Escola Normal de Paris e teria auxílio de Ferdinand Berthier, descrito como “ilustre surdo-mudo anotador do Código Napoleão” (BRASIL, 1871, p. 7), para adquirir compêndios e modelos do INSMP - cooperação bloqueada pela guerra franco-prussiana. Procurou identificar e divulgar surdos na população de pessoas escravizadas.

⁹ Sobre saída de Magalhães Couto, temos um cenário de diversos conflitos: a falta de condições do Instituto, ele e a esposa que era professora das meninas perderam a filha Celina de apenas 3 anos, em 1866 (CORREIO MERCANTIL, 05/02/1866) e denúncias dos alunos sobre maus tratos (ROCHA, 2018).

Em 1870, Tobias Leite relatou que o Instituto se orientava pelo Método Intuitivo e citou o Repetidor do 1º e 2º anos Flausino da Gama (BRASIL, 1871). O diretor afiançou que os alunos “regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio” (LEITE, 1871, p. 5 apud LAGUNA, 2015, p. 106). Seria importante que o público externo testemunhasse a atuação de “um surdo-mudo educado neste Instituto exercer as funções de Professor” como “a maior prova de proficuidade do ensino” (LEITE, 1871, p. 5 apud LAGUNA, 2015, p. 106). O diretor reconheceu o repetidor surdo como um professor e o apoiou na reprodução da obra *Iconographie des signes faisant partie de l’Enseignement primaire des sourds-muets*, publicada em 1856, pelo professor surdo Pierre Pélissier (SOFIATO; REILY, 2011). O objetivo era “divulgar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para manifestação de seus sentimentos” (ROCHA, 2007, p. 41). Todavia, em 1876, o Repetidor foi exonerado por “causas da sua vida familiar” (BRASIL, 1877, p. 6). Para o diretor “roubaram ao ensino dos surdos-mudos do Brazil um apostolo, aos alunos do instituto um pai que dificilmente será substituído” (BRASIL, 1877, p. 6).

Tobias Leite defendia a formação pela convivência a qual permitiria aos repetidores a identificação com alunos e seu ensino, alcançando os ideais dos que estudam “a organização e direção dos internatos, formar professores que, vivendo com seus discípulos, consagrem-lhes afeição paterna” (LEITE, 1876, p. 7 apud LAGUNA, 2015, p. 109); uma formação que considerava a vivência prática.

Em 1881, Tobias Leite procurava um professor para o curso de Palavra Articulada que, desde a saída de Magalhães Couto, não era oferecido. O governo aproveitou que Menezes Vieira viajaria à Europa e o encarregou de estudar tais métodos nos institutos de surdos da Alemanha, França, Itália (BRASIL, 1881 2-A). Ele assumiu a regência interina na cadeira em 1873. O curso seria frequentado “somente por 10 alumnos do Instituto, escolhidos por aquelle professor d’entre os que estiverem em condições de receber o ensino” (BRASIL, 1882, p. 78). Deveria ser empregada “a maior vigilância para que a turma dos surdos-mudos educados por meio da linguagem articulada se conserve sempre e quanto seja possível separada dos demais alunos no refeitório, dormitório, recreio e oficinas, e tenha inspetor especial” (BRASIL, 1882, p. 78).

Menezes Vieira estabeleceria um curso normal para habilitar professores para o referido ensino. Além dos repetidores, seriam aceitas cinco pessoas estranhas ao Instituto. No relatório administrativo daquele ano, percebemos que o Repetidor e ex-aluno do Instituto era Gustavo Gomes de Mattos; havia outro não egresso. Entretanto, em 1882, o documento afirma que não houve

inscritos buscando se habilitar e por isso, o curso normal não pode ser aberto. O programa foi publicado em 1884 (ROCHA, 2018).

Notamos que repetidores surdos educados pelo Instituto teriam poucas chances de ingresso no curso. Tratava-se de habilitar professores para o ensino dos surdos por meio da Palavra Articulada e da Leitura sobre os Lábios. Além disso, o Art. 2º determinava que o candidato deveria ser “habilitado na língua francesa” (ROCHA, 2018, p. 67). Aparentemente, esse curso seria, uma segunda formação oferecida no Instituto, considerando a informação de *Notícias Históricas* (BRASIL, 1898) sobre a preparação de dois professores por Huet. Mas, podemos notar como se habilitavam professores no século XIX, em concurso relatado em 1884.

O professor de Linguagem Escrita do 1º e 2º anos foi aposentado, e pelo o Art. 2.º do Regimento, para prover a vaga só poderiam ser admitidos no concurso “os repetidores do Instituto” (BRASIL, 1884, p. 414). Os repetidores surdos teriam chances de concorrer porque o Art. 8º previa que, se “algum dos candidatos for surdo-mudo, a arguição será feita por escrito conforme se procede nas classes do Instituto” (BRASIL, 1884, p. 414). Seriam três provas: escrita¹⁰, oral¹¹ e prática¹². Portanto, eram exigidos preparação e conhecimento prévio sobre educação de surdos. Pelo Art. 10, a Comissão por votação nominal julgaria a habilitação dos candidatos e os classificaria por ordem de merecimento. Nota-se que a habilitação não era, necessariamente, um procedimento anterior à apresentação do candidato à vaga. Se por quantidade disponível e/ou ordem de classificação o candidato não ocupasse uma vaga, a ata circunstanciada do ocorrido reconhecida pelo Governo e acompanhada das provas escritas, serviria como comprovação da sua capacidade. Naquele período, atuava como Repetidor do 1º e 2º anos Gustavo Gomes de Mattos, egresso do Instituto. O relatório só noticia que um candidato se inscreveu para o concurso, mas não foi habilitado. Nova inscrição foi aberta, nenhum candidato se apresentou e um interino foi nomeado.

10- Pontos para sorteio: história da educação dos surdos, estado físico e moral dos surdos-mudos incul-tos e as modificações que a educação lhes imprime, apreciação dos métodos e processos empregados no ensino.

11- Arguição sobre causas e espécies da surdo-mudez, características físicas, morais e intelectuais dos surdos-mudos congênicos e acidentais, preceitos pedagógicos que convém aplicar a cada uma das espécies de surdos-mudos, preceitos higiênicos necessários aos surdos-mudos.

12- Lição por espaço de uma hora a dois surdos-mudos, podendo ser chamados dois alunos que saibam ler e escrever para facilitar a lição.

Concluimos que, no século XIX, os dois professores de surdos do Instituto brasileiro, Edouard Huet e Magalhães Couto, foram formados no Instituto de Surdos de Paris. Dois professores foram instruídos por Huet - informação que precisa ser melhor investigada. Menezes de Vieira teve formação para ensinar Linguagem Articulada e Leitura sobre Lábios em institutos europeus especializados. Os demais professores foram instruídos na lida com os alunos, incluindo os Repetidores surdos que atuaram na docência, dentre os quais uma mulher.

Formação de professores de surdos no INES no século XX

No novo século e forma de governo, o Diretor João Brasil Silvado (gestão 1903 a 1907) também defendia a prática por convivência como parte da formação dos professores. Ponderava que o preenchimento de vagas de professores “por concurso unicamente entre os repetidores em exercício no Instituto [seria] o único meio de garantir a formação de um verdadeiro corpo docente de surdos mudos” (BRASIL, 1906, p. 243 apud LAGUNA, 2015, p. 114). Seu filho, João Brasil Silvado Júnior, foi nomeado repetidor e teria participação no Curso Normal do Instituto em 1957.

No Instituto, as diferenças de alinhamento quanto às tendências de educação - entre a Escola Francesa que usava sinais e a Escola Alemã do método oral puro - mantiveram uma “discreta e elegante discordância” (ROCHA, 2007, p. 54). Porém, em 1911, a gestão de Custódio Ferreira Martins (1907 a 1930) “determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas” (ROCHA, 2007, p. 54). Três professores de Linguagem Escrita foram transferidos para as cadeiras de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, todavia, em 1914, os resultados observados não foram positivos. O diretor enviou relatório ao governo “insistindo em adaptar métodos de ensino mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto” (ROCHA, 2007, p. 56).

Em 1942, na gestão de Armando Lacerda (de 1930 a 1947), o Instituto preparava mudança no Regimento Interno, prevendo oferta de um curso normal, aprovado pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). A Ribeiro (1942), o diretor informou que o projeto estabeleceria bases sólidas para habilitar instrutores de surdos, por meio da preparação teórico-prática. Esses poderiam atuar no Instituto, no magistério particular ou em escolas oficiais que poderiam ser criadas, em especial no interior do Brasil. Os professores diplomados poderiam reger “classes especiais de surdos mudos, anexas às escolas primárias

dos estados, onde possam assim receber educação adequada” (RIBEIRO, 1942, p. 61-62). Para o diretor, essas classes representariam uma economia para o Estado. Também seria vantajoso aos educandos o contato com crianças ditas normais “sobretudo quando se tem por escopo o ensino da linguagem falada, sendo tanto mais útil para a educação dos semi-mudos e dos semi-surdos ou duros de ouvido” (RIBEIRO, 1942, p. 62).

Armando Lacerda em declaração à revista *Mulher Magazine* “se queixou da falta de instalações para a criação do Jardim de Infância, a ausência de apoio oficial para os cursos de extensão para professores” (ROCHA, 2007, p. 77). Tal queixa enfatiza a ideia de que a formação continuada de professores também recebia atenção do Instituto.

O Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos foi efetivado apenas na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951 a 1961), quase um século depois da fundação do Instituto. O corpo docente teria sido constituído por médicos e professores do próprio quadro. O curso tinha disciplinas comuns a outros cursos de formação de professores e disciplinas mais específicas, tais como “[...] Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e Especializada, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação” (ROCHA, 2007, p. 89). Nos sete anos em que o curso existiu, formou 299 professores, dos quais 18 não residiam no Estado da Guanabara. Os alunos de outros estados ingressaram no curso somente em 1954.

Em 1957, o Curso Normal do Instituto foi encerrado e um Curso de Especialização no Ensino de Deficientes Auditivos iniciado. Àquela altura, no ano de seu centenário, a instituição consolidava sua referência na área da educação de surdos e ampliava sua atuação na formação de professores de surdos com curso que era destinado a professores de outros estados do país. O mesmo tinha a duração de dois anos e quatro turmas foram formadas até 1961. Nesse período, o curso de especialização qualificou 129 professores de 20 estados diferentes, alguns dos quais recebiam subsídios para custear sua permanência na cidade. O curso foi oferecido até o ano de 1972 e formou diversas turmas de professores especializados.

Freitas (2016) recorre a um discurso do chefe do curso de especialização na Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos em 1959, o qual afirmou que era preciso preparar “mais 4.500 professores especializados a fim de atender os 80.000 surdos-mudos em todo o território nacional” (COIMBRA, 1960, p. 08 apud FREITAS, 2016, p. 110). A autora suspeita que o “aligeiramento

do processo seletivo poderia ter sido devido à urgência em formar docentes especializados” (FREITAS, 2016, p. 110), recorrendo também a Grinner (apud FREITAS, 2016, p. 110) para identificar que a exigência de formação anterior e de experiência mínima de dois anos de magistério não era de todo cumprida pelo fato de que era permitido “ingressar qualquer um no curso de especialização de professores, principalmente depois de 1960, quando os militares traziam suas filhas para frequentar o curso”. Uma pesquisa específica pode nos revelar o alcance total dessa formação no cenário nacional. Vale indicar que Freitas (2016) apresenta um conjunto de dados que dialoga com tendências pedagógicas que permeavam o cenário da educação de surdos.

Outra formação oferecida pelo INES a partir de 1959 que merece maior investigação ocorreu por meio do Curso Normal Rural. Esse teve duração de dois anos, formando duas turmas até 1961. No primeiro ano, as turmas ingressantes eram compostas por sessenta alunos do Estado da Guanabara. Em 1960, dos trinta e seis alunos ingressantes, metade era proveniente de outros dez estados brasileiros (CRUZ, 2016).

Outro dado a se observar é que, a partir da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (criada pelo Decreto n. 42.728 de 1957), somando os formados no Curso de Especialização e no Curso Normal Rural, 146 dos 225 formados vinham de outros estados. Portanto, o Instituto atuou de 1951 a 1961, formando ou especializando professores para a educação de surdos. Nesse período, do qual temos dados mais precisos, em que a instituição foi gerida por Ana Rímoli, o Instituto formou 524 profissionais; 164 eram oriundos dos demais estados do país. Em diversas cidades são relatadas histórias compostas pelas experiências instituídas por profissionais que foram formados nesses cursos. Até onde sabemos, todos os egressos dos cursos citados eram ouvintes.

Como anuncia o cartaz da Campanha, “Criança ou adulto - Qualquer mudo falará a você. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tornará feliz!” (ROCHA, 2007, p. 97), percebemos a mensagem disseminada acerca dos professores formados pelo INES. Também por isso, representa um pouco daqueles cursos, as tendências da época. Mas, não representam tudo. Se por um lado a instituição não estava formando professores surdos, por outro, no INES atuavam mais de vinte ex-alunos surdos. Eles eram instrutores nas oficinas profissionalizantes ou inspetores contratados justamente por Ana Rímoli, durante a década de 1950 (CRUZ, 2016; LAGE, 2019). O cotidiano daquela composição funcional preenche nosso imaginário e o de tantos integrantes da comunidade até os dias atuais.

Os profissionais surdos, muitos dos quais ex-alunos, continuavam atuando em diferentes etapas e funções da formação escolar dos alunos surdos sem serem considerados institucionalmente como professores. Mesmo após algumas décadas e a abertura de outros cursos pelo país para formar o professor de surdos, a pessoa surda era indesejada para esta carreira. É evidente que a corrente pedagógica presente nesses cursos não refletia todo o protagonismo dos surdos durante a construção das instituições e métodos de ensino para surdos.

No I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, que tratou do tema “Formação do Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação”, que aconteceu em 1974 no INES, foi sugerido que a formação ocorresse em cursos de pedagogia, recomendando de maneira complementar, porém sem consenso, que alunos Deficientes da Áudio-Comunicação (surdos) não pudessem frequentar tais cursos.

Na década seguinte, em 1981, o INES retomou a oferta do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva. O mesmo foi oferecido como curso para professores que queriam se especializar no atendimento ao aluno surdo. Esse curso também era oferecido a alunos de todo o país e tinha uma carga horária de 900 horas. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, houve modificações na carga horária e na estrutura curricular (CRUZ, 2016). Até onde sabemos, teria sido o curso a ofertar pela primeira vez a disciplina Língua de Sinais (60 horas) na formação do professor de surdos no Brasil.

Com o tempo, com a nova LDB e outros dispositivos legais, o curso passou a integrar o *hall* da formação continuada e sua oferta se encerrou no fim da primeira década do século XXI. Sua relevância é enorme no cenário da formação de professores de surdos, incluindo os que vieram a compor o quadro de servidores do próprio INES. É preciso mergulhar nos dados, vasculhar registros, relatórios, ouvir seus atores (muitos ainda ativos no próprio INES) e torná-lo público no cenário nacional.

Foi durante a gestão de Lenita de Oliveira Viana (1985-1990), egressa do Curso Normal oferecido na década de 1950, que foram abertos os primeiros cursos de Língua de Sinais no INES. Os primeiros professores/instrutores foram os ex-alunos surdos Fernando de Miranda Valverde e Lúcia Severo. Esses profissionais, e os que vieram a sucedê-los, foram denominados de “Instrutores” e ensinaram centenas de pessoas a se comunicarem pela Língua de Sinais, muitos dos quais professores.

A presença da disciplina Língua de Sinais num curso voltado a professores e a oferta de curso de Língua de Sinais marcam um período em que a mesma ganhava espaço em formações que o Instituto oferecia. Nesse período, atuaram assistentes educacionais que eram sinalizantes e integravam a sala de aula, apoiando os professores regentes e o planejamento pedagógico. Com as mãos um pouco mais livres para sinalizar, surdos e ouvintes, professores, familiares e comunidade, logo se articulariam em busca de reconhecimento estatal da língua de sinais, em busca da formação de professores, de uma educação bilíngue, de escolas bilíngues. Tudo isso ficou bastante claro no documento “A educação que nós surdos queremos” (PORTO ALEGRE, 1999) que contou com a assinatura de professores, pesquisadores, surdos e ouvintes de todas as partes do país.

Formação de professores de surdos no INES no século XXI

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão, por meio da Lei n. 10.436/2002, foi uma conquista muito importante para a educação de surdos no século que se iniciava. O Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a lei citada, traz mais avanços para o atendimento educacional em Libras, seja por prever professores bilíngues ou por obrigar a presença de intérpretes educacionais. Foi preciso criar mecanismos de difusão da Libras no contexto educacional brasileiro e incorporá-la na formação de professores. A garantia do atendimento educacional em língua de sinais exige um esforço nacional que foi cobrado mediante a oferta obrigatória da disciplina Libras em todos os cursos de formação de professores do Brasil. Além disso, rompendo a tradição que excluía surdos desses cursos, a eles foi destinada a prioridade na oferta de vagas de cursos bilíngues onde se formaria o professor de Libras. Assim, nos termos do Art. 4º do Decreto n. 5.626/2005,

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, Decreto n. 5.626/2005).

Para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Art. 5º do mesmo decreto previu que a formação de professores para o ensino de Libras poderia ocorrer nos mesmos cursos que já formavam os professores dessas etapas de escolarização. Desde que “Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” e, em seu § 2º, que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput” (BRASIL, Decreto n. 5.626/2005).

Não existiam cursos assim em 2005, mas dois já estavam por iniciar suas atividades no ano seguinte. Portanto, antes dos termos do decreto, as instituições proponentes já tramitavam seus pedidos de autorização para oferta de curso. O INES aguardava para iniciar o Curso Bilíngue Normal Superior (presencial) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para iniciar o Curso Letras-Libras (EaD).

O INES havia solicitado a abertura de um curso bilíngue de Pedagogia e recebido orientações para ajustá-lo às diretrizes da época. Assim, foi iniciado o Curso Normal Superior, em 2006, o qual poucas aulas depois, já teria que se readequar às novas diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CRUZ, 2016). Realizadas novas modificações no projeto de curso do INES, passou a vigorar nos cadastros do MEC o nome de Curso de Pedagogia e a ser anunciado como Curso Bilíngue de Pedagogia, pois se tratava de um curso com a presença da Libras e da Língua Portuguesa em todas as atividades. O curso passou a oferecer 60 vagas anuais distribuídas em duas turmas, em horários distintos. Em cada turma, 15 vagas eram destinadas a candidatos surdos e 15 destinadas a candidatos ouvintes. Noticiado como o primeiro curso bilíngue de Pedagogia da América Latina, dividiu com o curso Letras-Libras da UFSC (que tinha um polo no INES) o interesse da comunidade surda local.

Com uma proposta inovadora e a presença de intérpretes em todas as atividades, com turmas compostas por alunos bilíngues, o curso segue até hoje promovendo essa formação e atraindo alunos de variados municípios do Grande Rio. Dos aproximadamente 300 alunos que formou, uma pequena parte conseguiu ser efetivada no próprio Instituto, outra foi ou é contratada pelo Instituto e, dos que temos registros, há aqueles que atuam em escolas de outras localidades. Ainda que longe de atingir os índices obtidos outrora na formação de professores de surdos (até porque são cursos de quatro anos), essa formação vem preparando a renovação de quadros do magistério que se ocupavam com a educação de surdos no Rio de Janeiro.

O INES seguiu sua tradição na formação de professores por meio de seu Departamento de Ensino Superior criado no fim da primeira década desse

milênio. Vieram os primeiros cursos de pós-graduação lato-sensu e só mais recentemente o mestrado profissional. Atualmente, tais cursos especializam docentes na área de educação de surdos e têm contribuído para qualificar profissionais formados em outras instituições.

Paralelamente ao avanço institucional na oferta de cursos de pós-graduação, o INES como centro de referência na área de educação de surdos, envolveu-se diretamente no cumprimento de políticas emanadas pelo Decreto n 7.612/2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (PVSL). De alcance interministerial, o PVSL traçou diferentes ações. No que cabe ao nosso tema, o PVSL inicialmente anunciou como meta a criação de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue e de um curso de Letras-Libras para cada unidade da federação. Enfim, o país traçava uma política nacional de formação de professores de surdos que se expandia Brasil à dentro.

No entanto, por motivos que estamos investigando, a promessa de 12 cursos de Pedagogia foi, na verdade convertida na criação de um único curso na modalidade à distância com 12 polos divididos pelas macrorregiões do país. Desde o começo, profissionais envolvidos com a educação de surdos de diferentes regiões foram convidados a participar desse projeto, estiveram presentes em várias reuniões e colaboraram na confecção do projeto do curso. As discussões iniciaram em 2012 e, em 2014, ocorreram concursos para preenchimento de quadro de docentes do Departamento de Ensino Superior do INES e de tradutores intérpretes que foram alocados nos departamentos da instituição. O INES recebeu, portanto, parte das 690 vagas previstas pelo PVSL para instituições federais de ensino.

Esse Curso de Pedagogia EaD, no entanto, só iniciou sua oferta de vagas para o ano letivo de 2018. Àquela altura, dois outros cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue já haviam iniciado suas atividades, embora a construção de seus projetos tivesse começada depois do INES. O Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Goiás (IFG) foi iniciado em 2015 e o Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) começou em 2017. Ambas instituições tiveram, por meio de seus profissionais, participação na construção do curso do INES e já manifestavam a intenção de criar de curso semelhante desde aquela época.

O Curso de Pedagogia EaD do INES passou a oferecer anualmente 30 vagas para cada um de seus polos. Assim como no curso presencial do INES, as vagas também foram divididas entre candidatos surdos e ouvintes. Observado os primeiros anos de oferta do curso EaD, é possível notar muitas semelhanças

na proporção da ocupação das vagas disponibilizadas para surdos e ouvintes, assim como é possível notar semelhanças nas taxas de trancamento e desistência dos inscritos. A conclusão das primeiras turmas do curso à distância está prevista para o fim de 2021 quando passará a diplomar novos professores bilíngues pelo país.

Considerações finais

Nossa compreensão sobre formação de professores de surdos passa por considerar experiências e práticas, institucionais e pessoais, que são diretamente permeadas pelo contexto histórico em que se inserem. Neste sentido, propostas de cursos, programas, currículos, métodos, etc., têm o seu lugar de destaque, seu lugar instituinte, mas não podem se deslocar das circunstâncias em que foram possíveis. Para trazer um pouco da história da formação de professores de surdos no INES à tona, não podemos nos contentar como comentadores de seus dados e respectivas conjunturas. Ao mesmo tempo, para o propósito deste texto, não é possível abrir mão de evidenciá-los, ainda que o número de páginas nos limite. Por sorte, pudemos contar (e citar) com outros pesquisadores que fizeram caminhos semelhantes e que ajudam a entender melhor o período histórico tão amplo que aqui apenas resumimos.

Destacamos as iniciativas que envolveram a oferta escolar aos surdos no Brasil. Enfatizamos experiências iniciadas em outros países e que envolviam diretamente expertises adquiridas por pessoas surdas as quais batizaram nossas primeiras experiências formativas e tencionaram todas as demais, até os dias de hoje. Se optamos utilizar “expertises adquiridas por pessoas surdas” ao invés de professores ou profissionais surdos é porque entendemos que as experiências vivenciadas por pessoas surdas, sobretudo no campo educacional (que inclusive extrapola o âmbito escolar), contribuem significativamente para sua formação docente. Isso também significa considerar que a formação inicial (formal) de um professor é antecedida por uma experiência escolar contínua adquirida, em média, nas suas primeiras duas décadas de vida. Experiência que lhe propicia e cobra um amplo repertório de saberes e fazeres com os quais terá de lidar ao longo de muito tempo e que mantém afinidades com o exercício da docência. Tal fato nos faz pensar que a presença profissional de surdos nos processos de escolarização no INES, mesmo que em funções nomeadas como monitores, instrutores, repetidores, assistentes educacionais

por exemplo, revela de maneira ambivalente, a sua negação como docente e a sua importância na escolarização de surdos. Essa é uma contribuição que a história da educação de surdos e da formação de seus professores pode trazer aos interessados no tema, para além dos dados em si.

No caminho que percorremos tentamos evidenciar que a formação de professores de surdos dependeu, por longo período, quase que exclusivamente da formação em serviço. A oferta de cursos específicos no INES iniciou uma fase sistematizada de formação e de especialização de professores. A Campanha para Educação do Surdo Brasileiro estendeu as ações do Instituto que passou a promover capacitações de professores por meio de visitas técnicas, de convênios e de seminários. Como centro de referência na educação de surdos, o INES pôde também atuar no desenvolvimento de materiais didáticos e de pesquisas, bem como na participação da construção de políticas públicas específicas. Esse conjunto de atuações que envolvem tantos outros atores não pode ser totalmente distanciado das discussões gerais sobre formação de professores.

O alcance das ações formativas promovidas pelo INES teve e permanece tendo impacto decisivo na formação de professores de surdos do Brasil. As fontes históricas revelam essa trajetória institucional e denota a importância de pessoas surdas, dos movimentos surdos, das experiências construídas por eles ao longo de séculos de escolarização. Entendemos que os vestígios destas histórias devem ser revelados em suas múltiplas tramas, contados de diferentes formas, tensionados por variados olhares e disponibilizados ao alcance de todos.

Referências

BASTOS, M.H.C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839). **Revista História da Educação**, Pelotas, RS, v.2, n.3, p. 95-119, jan./jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. XXV Instituto dos Surdos-mudos. *In: Notícia Histórica dos serviços, instituições e estabelecimentos pertencentes a esta repartição, elaborada por ordem do respectivo ministro*. Por Dr. Amaro Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 569-577. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242364>. Acesso em: 08, jul., 2019.

BRASIL. **Almanak da Corte e Província do Rio de Janeiro para o Anno de 1882.** Documentos do governo brasileiro. Almanak Laemmert, 1844-1889.Center for Research Libraries. 1882. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1659%2C-179%2C5588%2C3942>. Acesso em: 07, jun., 2019.

BRASIL. **Almanak da Corte e Província do Rio de Janeiro para o Anno de 1881 2-A.** Documentos do governo brasileiro. Almanak Laemmert, 1844-1889.Center for Research Libraries. 1881 2-A. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/88#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1659%2C-179%2C5588%2C3942>. Acesso em: 07, jun., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1883 apresentado a Assembleia Legislativa na 4ª Sessão da 18ª Legislatura.** Biblioteca Nacional Digital. 1884. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1876 apresentado a Assembleia Legislativa na 2ª Sessão da 16ª Legislatura.** Biblioteca Nacional Digital. 1877. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1870 apresentado a Assembleia Legislativa na 3ª Sessão da 14ª Legislatura.** Biblioteca Nacional Digital. 1871. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1866 apresentado a Assembleia Legislativa na 1ª Sessão da 13ª Legislatura.** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. 1867. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1864 apresentado a Assembleia Legislativa na 2ª Sessão da 12ª Legislatura.** Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. 1864. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Ministério do Império: Relatório da Repartição dos Negócios do Império (RJ) - 1832 a 1888. **Relatório do Ano de 1864 apresentado a Assembleia Legislativa na 2ª Sessão da 11ª Legislatura**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. 1862. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720968&Pesq=%22HUET%22&pagfis=4226>. Acesso em: 08, nov., 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Sessão de 1835, Tomo Segundo. Sessão de 29 de agosto de 1835. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/34821>. Acesso em: 22, abril, 2018.

BRASIL. Decreto n. 42.728. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original), 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, 1957.

BRASIL. Lei n. 10.436. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 25/4/2002, Página 23 (Publicação Original). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.626. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/2005, Página 28 (Publicação Original). Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005.

BUTON, F. L'éducation des sourds-muets au XIXe siècle. Description d'une activité sociale. **La Découverte**, Le Mouvement Social, n. 223, 2008/2, p. 69-82.

CANTIN, A.; CANTIN, Y. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France: Les silencieux de France, 1450-1920**. Paris: Archives et culture, DL 2017, p. 95-106.

CARRARO, E.C. **O Instituto Histórico de Paris: elementos para uma pré-história da sociologia**. 280 f. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

CRUZ, M.R. **Experiências Instituintes na Formação de Professores de Surdos no INES**. 2016. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

FARIA, M.A. Monglave e o Instituto Histórico de Paris. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.2, USP, p. 43-53, São Paulo, 1967.

FREITAS, G. de M. **Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950 1980)**. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

JACOBINA, R.R. Antonio Ferreira França (14/01/1771-9/03/1848). **Lista dos Professores Encantados da Faculdade de Medicina da Bahia**. 2018. Disponível em: <http://www.fameb.ufba.br/lista-dos-professores-encantados>. Acesso em: 21, ago., 2020.

LAGE, A.L. S. (Org.) **Relatórios administrativos do Instituto Nacional de Educação de Surdos de 1856 a 1889 presentes no CRL e na Biblioteca Nacional Digital**. Rio de Janeiro: INES, 2020. Disponível em: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/showentry.php?eid=601>. Acesso em: 05, jul., 2020.

LAGE, A.L.S.; KELMAN, C.A. Educação de surdos pelo professor surdo, Ferdinand Berthier: encarando desconcertantes paradoxos e longevas lições. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019, p. 1-23.

LAGE, A.L. da S. **Professores Surdos na Casa dos Surdos: “Demorou muito, mas voltaram”**. 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LAGUNA, M.C.V. **Moralidade, idoneidade e convivência**: discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

L'INVESTIGATEUR. **Journal de l'institut historique**. Tome IV, II. serie, 11. année. Volume 16. Paris: l'Administration de l'institut historique, 1844.

LOBO, L.F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

PORTO ALEGRE. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do **Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos**, Porto Alegre/RS, Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, 20 a 24 de abril de 1999.

Porto Editora – **amaurose no Dicionário infopédia de Termos Médicos** [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/amaurose>. Acesso em: 30 ago. 2021.

REZZUTTI, P. **Pedro II: o último imperador do Novo Mundo revelado por cartas e documentos inéditos**. São Paulo: LeYa, 2019.

RIBEIRO, A. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. **Separata da Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, ano V, v.4, n.2, p. 52-76, nov. 1942.

RICAO, A.G. La mano que puso voz al silencio: De Melchor Sanches de Yebra e Francisco de Goya. **Hispania Nostra**, n. 26, p. 24-31, mar. 2017.

ROCHA, S.M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, S. M. da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SCHMITT, D. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. 2008. 144 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORREIO MERCANTIL. **Sepultamento Celina Magalhães**. 05 de fevereiro de 1866. Acesso em: 01, out., 2020.

SIGAUD, J.F.X. **Du climat et des maladies du Brésil ou statistique médicale de cet Empire par J.F.X.Sigaud**. Paris: Chez Fortin, Masson & Cie., Libraires, 1844.

SOFIATO, C.G.; REILY, L.H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 625-812, set./dez. 2011.

YEBRA, M. de. **Refugium Infirmorum** [(...) con un Alfabeto de S. Buenaventura para hablar por la mano]. Editora: por Luys Sanchez, 1593.

Apontamentos sobre a(s) história(s) da formação de professoras pré-escolares na primeira metade do século XX¹

Vinicius de Moraes Monção

Introdução²

A temática da educação e escolarização de crianças menores de sete anos está frequentemente presente em pesquisas produzidas pelos historiadores da história da educação no Brasil. Desde a década de 1980, acompanhamos uma série de estudos que se referem à temática e que se tornaram clássicos utilizados para a formação de pedagogos e professores. De lá para cá, muita coisa tem se produzido a respeito. As fronteiras metodológicas têm sido ampliadas, bem como os movimentos de renovação das fontes utilizadas no enfrentamento do tema tem, cada vez mais, abarcado outros indícios para além da documentação oficial e produzida por instituições escolares, assistenciais e jurídicas.

Inseridos na discussão sobre a escolarização de crianças menores de sete anos, temos buscado, nos últimos anos, olhar para os processos políticos, sociais e educativos que oportunizaram a escolarização da primeira infância a partir da ação do estado. Assim, a criação de jardins de infância e escolas maternas públicas, mantidas por governos estaduais e municipais ainda na primeira metade do século XX, tem se apresentado como uma interessante, instigante e complexa temática.

Contudo, se por um lado a temática de escolarização de crianças menores de sete anos seja uma constante, consideramos que a temática da formação de professoras pré-escolares na primeira metade do século XX ainda não alcançou espaço importante no debate entre os historiadores da educação. Dentre os motivos, é possível considerar o pouco interesse sobre o tema, tendo em vista que a escolarização primária ocupa status privilegiado nas análises; a escassez de fontes que nos permita o enfrentamento do tema, tanto no que se refere

1- As discussões apresentadas neste trabalho fazem parte do projeto “A revista *The New Era*: produção e circulação de saberes sobre a Educação Nova a partir da perspectiva da história transnacional da Educação” (Processo FAPESP 2020/00219-6), vinculado ao projeto temático “Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da Educação (1810-...)” (Processo FAPESP 2018/26699-4).

2- Agradeço à Fabiana Garcia Munhoz pela leitura e comentários generosos que contribuíram com o desenvolvimento deste texto; e à Anne Caroline Monção pela revisão textual.

às práticas institucionais como aquelas relacionadas com as trajetórias de formação de professoras pré-escolares no período citado.

Reconhecendo a pluralidade de estrutura, organização e oferta da escolarização da população no contexto brasileiro, temos a consciência das limitações e barreiras existentes na discussão aqui apresentada e não buscamos oferecer apontamentos generalistas que podem ser aplicados em outras localidades. Centrados no contexto do Distrito Federal e do estado do Rio de Janeiro, buscamos apresentar elementos que podem indicar sendas de investigação e subsidiar indícios aos historiadores e historiadoras da educação na ampliação do debate sobre a educação pré-escolar, na primeira metade do século XX, sobretudo no que se refere às estratégias voltadas para a formação de professoras de pré-escola.

À guisa de justificativa, consideramos pertinente apontar que optamos por não utilizar o termo “educação infantil” por esta ser uma categoria recentemente incutida nas análises do sistema educacional brasileiro. Para o contexto analisado priorizamos os termos encontrados nas fontes manuseadas como “pré-escola”, que abrange as escolas maternas e jardins de infância; “professoras pré-escolares”, para as profissionais habilitadas para a atuação nesta etapa da escolarização; e “criança pré-escolar”, aos sujeitos menores de sete anos inseridos nos debates.

O texto foi estruturado de modo a entretecer as relações diretas entre a pré-escola e a formação de professoras pré-escolares. A discussão busca relacionar a constituição da pré-escola pública, a partir da década de 1920 nos contextos carioca e fluminense e o processo de especialização das escolas normais estaduais e do Instituto de Educação do Distrito Federal. Para além de experiências institucionais de formação para o magistério pré-escolar, optamos por direcionar a discussão a partir da apresentação de dois guias pedagógicos para a pré-escola e sua relação com a trajetória de duas professoras, Celina Airlie Nina e Heloísa Marinho. As dimensões instituições, guias pedagógicos e trajetórias profissionais se relacionam por entendermos a constituição da pré-escola como um acúmulo de saberes e experiências produzidos em camadas e suportes complementares. E por fim, em considerações finais apresentamos alguns questionamentos e possibilidades de continuidade para a discussão.

Os dois lados da mesma moeda: a pré-escola e a formação de professoras pré-escolares

No curso da história é possível apontar que a efetivação dos projetos escolares empreendidos no contexto republicano foi herdada das discussões

e debates estabelecidos por diversos sujeitos, homens e mulheres, no decorrer da segunda metade do século XIX, e não uma inovação pedagógica estabelecida pelos ventos da República (GONDRA, SCHUELER, 2008). Embora o apontamento feito por Gondra e Schuler se refira às discussões sobre a escola primária, consideramos que elas também são válidas para a pré-escola e para a formação de professoras pré-escolares³.

Entre finais do século XIX e início do século XX, os jardins de infância existentes na cidade do Rio de Janeiro e em outras cidades fluminenses eram, em sua quase totalidade, ofertados pela iniciativa privada⁴. Com relação ao Distrito Federal, os jardins de infância passaram a ser oferecidos pela instrução pública apenas em 1909, através da criação do Jardim de Infância Campos Salles, criado no Praça da República, região central da cidade; e o Jardim de Infância Hermes da Fonseca, no bairro de Botafogo, na zona sul; seguidos de outros criados posteriormente⁵.

Com relação às iniciativas de formação de professoras pré-escolares, embora não haja estudos aprofundados sobre o assunto, é possível apontar que, para o contexto carioca, a Escola Normal oferecia dentro do seu programa de ensino elementos sobre os jardins de infância⁶, porém não havia um jardim de infância anexo à instituição aos moldes do criado na cidade de São Paulo para a formação das professoras. Pela iniciativa privada entre os séculos XIX e XX, Monção (2018) identificou o Seminário de Formação para Jardineiras criado pela professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade após sua viagem de formação aos Estados Unidos da América.

Percurso fluminenses

O estabelecimento dos jardins de infância anexo às escolas normais como espaço privilegiado de formação das normalistas, tanto Distrito Federal como nas cidades Niterói e Campos dos Goytacazes, se deu a partir da década de 1920

3- Ver as discussões sobre a formação de professoras de jardins de infância colocadas no Congresso de Instrução de 1883 em Monção (2020) e a questão da formação oferecida pela Escola Normal em Monção (2019).

4- Para o século XIX, Monção (2018) catalogou as ofertas existentes nos classificados de alguns periódicos cariocas.

5- Localizamos oito jardins de infância municipais em 1930: Jardim de Infância Marechal Hermes (2º distrito), Jardim de Infância da Escola Joaquim Nabuco (2º distrito), Jardim de Infância da Escola Minas Gerais (2º distrito); Jardim de Infância Campos Salles (4º distrito), Jardim de Infância da Escola Celestino Silva (4º distrito), Jardim de Infância Francisco Cabrita (7º distrito), Jardim de Infância Santa Catharina (7º distrito), Jardim de Infância Escola de Aplicação (JORNAL DO BRASIL, 13/12/1930, n. 294, p. 19).

6- A questão da formação das normalistas pelo sistema froebeliano foi ponto de discussão no estabelecimento da direção e professoras no Jardim de Infância Campos Salles, em 1909 (ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Série Instrução Pública – Jardim de Infância, código 12.3.14, 1909-1911).

com as reformas estabelecidas tanto no interior das instituições de formação do professorado, como nas reformas de ensino empreendidas no período. Em 1924, no novo regulamento das Escolas Normais mantidas pelo estado, ficou prevista a criação do jardim de infância na escola de aplicação anexa ao curso normal de Niterói para o preparo do exercício do magistério. Não há menção sobre o assunto para a Escola Normal de Campos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1924).

Para o estado do Rio de Janeiro, a pré-escola foi inserida na estrutura educativa pública fluminense pelo Decreto n.º 2.105 de 2 de março de 1925 (tabela 1). Diferente da obrigatoriedade do ensino primário, a oferta da educação pré-escolar (grau preliminar) pela administração pública era facultativa. Na estrutura do ensino público fluminense, o grau preliminar compreendia as escolas maternas e jardins de infância, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1: estrutura do ensino público fluminense a partir do Decreto n. 2.105, de 2 de março de 1925

Tipo	Grau	Séries
Escolas Maternais	Preliminar	Crianças com idades entre 3 e 6 anos
Jardins de Infância		Crianças com idades entre 4 e 7 anos
Escola de 1º grau	Elementar	Duas séries, ministrado nas escolas de 1º grau
Escola de 2º grau	Médio	Três séries, ministrado nas escolas de 2º grau
Escolas de 3º grau	Integral	Cinco séries, ministrado em escolas de 3º grau

Fonte: Livro de Expediente do Estado do Rio de Janeiro, vol. 1, jan./mar. 1925

Nos espaços de educação preliminar, as vagas eram destinadas ao atendimento de filhos de pais reconhecidamente pobres, operários ou empregados domésticos. As escolas maternas tinham como objetivo oferecer a guarda e educação de crianças pobres de 3 a 6 anos de idade, já que a mãe proletária não poderia oferecer de modo suficiente aos seus filhos em idade pré-escolar, "dadas as condições de vida no contexto da moderna sociedade econômica". Os jardins de infância, se reservavam a função de fornecer a educação de crianças com idades entre 4 e 7 anos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Regulamento da Instrução Primária do Estado do Rio de Janeiro, n.º 2.105, de 2 de março de 1925; Deliberação n.º 141, de 9 de julho de 1926).

Ainda na década de 1920, a partir de notícias veiculadas pelo jornal *O Fluminense*, foi possível localizar informações a respeito do jardim de infância modelo da Escola Normal de Niterói, inaugurado em 13 de março de 1926, no

processo de remodelação dos espaços físicos e das abordagens pedagógicas da escola. Pelos indícios coletados no periódico, a criação do jardim de infância e escola maternal era o espaço privilegiado para a aplicação da metodologia froebeliana e montessoriana. Junto com o espaço para a escolarização pré-escolar criou-se espaços para “as aulas de geografia, história, desenho, projeções cinematográficas [...] e do gabinete de psicologia experimental”. Meses após a sua inauguração, o mesmo jornal noticiou o quantitativo de 60 crianças matriculadas no jardim de infância modelo (O FLUMINENSE, 13/3/1926; 20/10/1926).

Para o contexto de Campos, também em 1926, foi criado o jardim de infância anexo à Escola Normal da cidade por empreendimento da professora catedrática Antonia Ribeiro de Castro Lopes. Sua iniciativa se deu ao retornar da viagem, em 1929, de Genebra onde foi aluna do Instituto Jean Jacques Rousseau. No Jardim de Infância ela pode executar as perspectivas pedagógicas para a educação da infância pautada nos princípios da educação nova, no qual a criança era o centro do processo de ensino-aprendizagem, conhecimento que, possivelmente Antonia teve contato pelas atividades desenvolvidas na *La Maison des Petits*⁷ (BOYNARD, 2006; MIGNOT, 2007; MIGNOT, MARTÍNEZ, 2002)

Na busca por outras instituições pré-escolares estaduais públicas, identificamos a existência dos mapas de frequência escolar e de adjuntos⁸ de diversos jardins de infância no Fundo Departamento de Educação (FDE) do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Pelo levantamento das fontes contabilizamos 19 jardins de infância públicos, criados e financiados pelo governo estadual na primeira metade do século XX em diferentes cidades fluminenses. Nesse cenário, quantitativamente, se destacaram as cidades de Campos dos Goytacazes, localizada na região norte do estado, com seis jardins de infância públicos; e a capital Niterói com cinco jardins de infância públicos (MONÇÃO, 2020).

Consideramos prudente chamar a atenção para a possibilidade de os mapas de frequência localizados não darem conta da totalidade real de pré-escolas criadas e mantidas pelo Estado no período. Devemos ter em vista as trajetórias documentais e constituição da organização do arquivo no decorrer do tempo, bem como os processos de conservação documental e a possibilidade de existência de documentação referente ao tema em outras instituições. Tais elementos refletem a materialidade existente atualmente e que, por sua vez, também pode ter contribuído para o “apagamento” de outras instituições pré-primárias em outras cidades. Por exemplo, aquelas localizadas na região sul-fluminense ou em cidades litorâneas não contempladas na documentação manuseada, como a

⁷- Escola experimental criada em 1913 e vinculada ao Instituto Jean Jacques Rousseau. Ver discussão sobre a instituição em Hameline (1996).

⁸- Ver discussão sobre o uso de mapas escolares em pesquisa em história da educação em Dias (2013, 2014).

documentação específica do jardim de infância da escola de aplicação da Escola Normal de Niterói que não foi identificada nas pastas consultadas no APERJ/FDE.

Com a criação das pré-escolas pelo governo estadual, observou-se a necessidade de composição de um corpo profissional especializado para a atuação nesta etapa da escolarização. Para além das professoras, foram associadas ao ensino pré-escolar a figura da guardiã, servente, inspetora de alunos e auxiliares de saúde no trabalho pedagógico e do cuidado das infâncias.

Dos mapas manuseados referentes aos jardins de infância de Campos dos Goytacazes (região norte do estado do Rio de Janeiro), todas as profissionais eram do sexo feminino, em razão da associação feita entre a educação das infâncias com a identidade feminino-materna-docente construída no processo de feminização e desmasculinização do magistério em final do XIX (UEKANE, 2016; WARDE, ROCHA, 2018). Para o contexto campista é possível vislumbrar, no período entre as décadas de 1930 e 1940, o crescimento do quantitativo de profissionais pré-escolares à medida que novas matrículas para as crianças eram abertas. A título de exemplo, no jardim de infância da praça Nilo Peçanha, em 1934 (ano de primeiro registro de matrículas da instituição que fora localizado) havia uma média de 165 crianças matriculadas que eram atendidas por duas professoras⁹. Em 1939, a média de matrículas foi de 349 crianças atendidas por 30 profissionais distribuídas entre 16 professoras, 11 guardiãs, uma auxiliar de saúde e duas serventes¹⁰ (APERJ/FDE, 1940).

A tópica da formação específica para professoras pré-escolares tornou-se ponto de atenção do governo estadual durante a gestão do interventor federal Ary Parreiras (1890 – 1945), no período de 1931 a 1935. Neste contexto, o Decreto n. 2.930 de 5 de julho de 1933 estabeleceu as regras para o ingresso no magistério público pré-escolar sobre o qual só poderiam atuar nas casas maternais e nos jardins de infância as professoras diplomadas e pertencentes ao quadro do magistério estadual. Alinhado ao decreto, foi oferecido pelo Departamento de Educação e Iniciação do Trabalho (DEIT) um curso de especialização para instituições pré-escolares, voltado para as professoras primárias que tinham intenção de atuar no magistério pré-primário ou já exercia funções nas escolas.

O curso foi realizado nas cidades de Niterói e Campos dos Goytacazes nos meses de setembro e outubro de 1933 e esteve organizado em três partes, distribuídas em 21 aulas teóricas e em palestras de caráter prático (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1933).

9- No mapa de frequência de adjuntos não há a indicação de outras profissionais atuando com as professoras no jardim de infância para o período.

10- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundo Educação. Código 0810, Caixa 0077.

Quadro 2: Estrutura curricular do 1º curso de especialização para as instituições pré-escolares (1933)

1) Biologia da 1ª e 2ª infância
<ul style="list-style-type: none"> a) O desenvolvimento do óvulo humano b) O desenvolvimento do sistema nervoso pré-natal c) As manifestações da vida pré-natal: sensações e movimentos d) O recém-nascido. O sistema nervoso. As sensações. Os movimentos e) A evolução na 1ª infância f) A evolução na 2ª infância
2) Psicologia da 1ª e 2ª infância
<ul style="list-style-type: none"> a) Notícia história sobre a psicologia da criança b) A concepção geral sobre o psiquismo infantil c) Genesis e evolução geral dos interesses na 1ª e 2ª infância d) Vida psíquica pré-natal e) A vida psíquica do recém-nascido. Índícios de anormalidade f) O primeiro ano de vida psíquica da criança g) A primeira infância, os interesses perceptivos e motores h) A segunda infância. Os interesses concretos. As tendências educativas, a curiosidade, a observação e a orientação. As atividades espontâneas: o jogo e o desenho. As funções de organização: a atenção, a memória e a associação de ideias I) Os "testes" de desenvolvimento da criança J) As organizações de ficha psicológica
3) Pedagogia e prática dos métodos de educação pré-escolar
<ul style="list-style-type: none"> a) A importância do ambiente b) Desenvolvimento das aptidões sensoriais e motoras. Educação dos sentidos c) A curiosidade, a observação e a imitação na organização de conhecimentos d) A atenção, a memória e a associação de ideias na aquisição de conhecimentos e) O jogo e o desenho f) A música e o canto g) A linguagem, a escrita e o cálculo h) Os métodos de educação pré-escolar: Montessori, Decroly, Dervey (sic), "La Maison Despetist" (sic)** do Instituto J. J. Rousseau, etc. Prática e crítica 1) A caderneta biográfica. Sua organização.
4) Higiene e Puericultura
<ul style="list-style-type: none"> a) O parto, o pós-parto, a gravidez. Noções preliminares. b) O recém-nascido c) As ocorrências do 1º dia d) Os cuidados com os recém-nascidos e) Os cuidados especiais com os prematuros f) Os cuidados gerais com os lactantes g) A alimentação da criança normal h) O desenvolvimento da criança normal i) As doenças infantis. Sua profilaxia j) A educação física e higiênica k) A ficha de saúde. Sua organização.

* Dado ao contexto é possível que o registro "Dervey" se refira a "Dewey".

** Refere-se à *La maison des petits*.

Fonte: Regulamento do curso de especialização para as instituições pré-escolares (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1933)

Pela estrutura do curso, é possível perceber a adoção de uma perspectiva de educação infantil pautada em aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos e higiênicos, perspectiva que estava em voga no contexto e relacionada tanto com os princípios escolanovistas em circulação como os da assistência. Além disso, é possível considerar que as proposições educativas de formação do professorado fluminense acompanhavam as propostas de renovação pedagógica do movimento internacional da educação nova que estavam em circulação, com conteúdo perceptível dentre os existentes na revista *The New Era*, vinculada a associação inglesa de cunho internacionalista *New Education Fellowship* (NEF) (MONÇÃO, 2021).

Posterior ao curso de especialização foi realizado um concurso interno entre as professoras cursistas com fins de classificação e preenchimento das vagas disponíveis. Em Campos, 57 professoras classificadas e distribuídas para atuarem nas pré-escolas existentes na cidade. Referente a Niterói o quantitativo não foi localizado.

Após o ingresso das primeiras professoras habilitadas ao cargo pelo Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho (DEIT), ficou estabelecido pelo Decreto de 1933 que o ingresso ao magistério pré-escolar seria feito apenas com “professoras efetivas ou diplomadas pelo curso normal, que frequentarem cursos dessa especialização ou fizerem concursos” (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1933).

Percursos no Distrito Federal

Com relação à cidade do Rio de Janeiro, a Escola Normal do Distrito Federal só passou a oferecer classes de jardim de infância (como espaço também voltado para a formação prática das normalistas) após a inauguração do seu novo prédio da rua Mariz e Barros, a partir de 1930 pela reforma de Fernando de Azevedo que criou espaço físico para as atividades. E, mais especificamente, com a transformação da escola em Instituto de Educação em 1932¹¹, pelo projeto de Anísio Teixeira e a reforma pedagógica e administrativa da instituição. Foi no interior do IE que duas professoras se destacaram no cenário de formação do magistério pré-escolar: Heloísa Marinho e Celina Airlie Nina.

Heloísa Marinho (1903-1994), iniciou sua atuação profissional no IE em 1934 como professora assistente, cadeira de psicologia, ao lado de

11- A transformação em IE (tanto do Rio de Janeiro como de São Paulo) acompanhou as discussões internacionais de tornar a formação de professores em nível universitário e a constituição da educação como campo disciplinar. Ver discussão em: Aldrich (2009), Vidal e Rabelo (2019).

Lourenço Filho, logo após um longo período de formação nos Estados Unidos, onde se graduou em filosofia e psicologia pela Universidade de Chicago e estabeleceu contato com as ideias de John Dewey (LEITE FILHO, 2011; JORNAL DO BRASIL, 30/7/1935).

A relação de Marinho com a educação pré-escolar foi construída ao largo da sua trajetória. Na década de 1940, por exemplo, encontramos notícias em alguns periódicos de conferência proferida sobre o desenho infantil e seu vínculo com os estudos ingleses sobre a produção pictórica na infância, um de seus temas de pesquisa no Centro de Estudos da Criança, criado por Lourenço Filho (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19/10/1941; MACHADO, 2015). Na década de 1950, ressaltou-nos nos jornais a oferta de cursos de aperfeiçoamento para professores primários e de “curso de especialização ou Educação pré-primária (formação de professoras para o Jardim de Infância)”, ambos criados por Heloísa e ofertados pelo Instituto de Educação (JORNAL DO BRASIL, 19/3/1952; JORNAL DO BRASIL, 1/3/1953).

O curso de aperfeiçoamento conduzido por Heloísa Marinho em 1952, denominado “Psicologia da criança pré-escolar e escolar”, integrava um amplo cardápio de mais de 53 cursos oferecidos aos professores pelo IE em março daquele ano. No caso do curso em questão, sua duração foi de um trimestre com aulas duas vezes na semana. No ano seguinte, foi noticiado o curso de formação de professoras para o jardim de infância, mais robusto, com duração maior e composto por disciplinas. Como consta no anúncio publicado no *Jornal do Brasil*, o curso estava organizado em três períodos em duas séries; e as disciplinas eram: psicologia genética, prática educacional e dramatização educativa, ministradas por Heloísa Marinho; e Higiene individual, sob responsabilidade do professor Fontenelle¹².

No final da década de 1950, como aponta Leite Filho (2011, p. 86), o curso:

foi reconhecido como sendo pós-normal e posteriormente como curso superior. Em 1958, [...] foi regulamentado por instruções baseadas no Regimento do IERJ, que exigiam para matrícula inicial: ‘diploma de curso de formação de professores primários de grau colegial, o mínimo de dois anos de efetivo exercício do magistério na escola elementar e vestibular de seleção.

12- Embora tenhamos identificado anúncios sobre o curso de especialização apenas na década de 1950, Leite Filho (2011) aponta que o curso de especialização foi criado em 1949. A divergência de datas não é vista como um problema para as discussões propostas no texto, mas indica a necessidade de novas pesquisas sobre a temática.

Além da sua atuação no IE, Heloísa também compôs o quadro de docentes da Universidade do Distrito Federal (UDF) entre os anos 1935 e 1937, período em que o IE foi anexado à UDF13 (JORNAL DO BRASIL, 30/7/1935). Atuou como diretora do curso normal do Colégio Bennett, localizada no bairro do Flamengo, e foi organizadora e professora do curso de formação de professores pré-primário no Instituto Técnico da mesma instituição, local no qual se formou como professora primária na primeira turma do Colégio em 1923 (LEITE FILHO, 2011).

Como apontamos, a outra professora que se destacou no cenário da formação do magistério pré-escolar foi Celina Nina Airlie (1904-1971)¹⁴. Machado (2015) indicou que, diferente da trajetória biográfica de Heloísa Marinho que já foi explorada por alguns pesquisadores, a de Nina ainda aguarda maiores investimentos. No entanto, em consulta aos jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, foi possível avançar um pouco sobre a trajetória da personagem. Lançamos o nome de Celina Nina, entre aspas, no campo de busca; entre os filtros de data, selecionamos o período entre 1910 e 1950 e, inicialmente, com o filtro aplicado para os jornais indexados como RJ.

A partir de 1932 foi possível identificar o nome de Celina Nina nas listagens de professores particulares da cidade do Rio de Janeiro (inclusive compartilhando espaço com Heloísa), convocados para a retirada de registro no Serviço de Fiscalização e de Orientação do Ensino Particular, da Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística¹⁵. Já em 1934 encontramos o primeiro registro denominando-a como diretora contratada do Jardim de Infância do Instituto de Educação (JORNAL DO BRASIL, 10/11/1934), cargo que ocupou (de acordo com indícios localizados nos jornais), até o ano de 1937. Nessa década também consta sua participação em evento organizado pela Associação Brasileira de Educação, no qual, em 1936, Celina proferiu uma palestra sobre educação pré-escolar, assim como Heloísa.

Ao consultar os resultados da busca existentes no *Almanack Laemmert* na década de 1930¹⁶, o nome de Celina foi destacado duas vezes (em 1930 e 1931) na lista de professores da Escola Modelo Benedicto Leite em São Luís do

13- De acordo com Lopes (2006, p. 27), o Instituto de Educação foi incorporado a UDF por projeto de Anísio Teixeira, “com o objetivo de promover a formação superior dos professores primários e a licenciatura dos professores secundários”. A Universidade teve um curto período de existência, entre 1935 e 1939, e o projeto de formação de professores em nível superior foi suplantado com a criação do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Brasil.

14- As datas de nascimento e falecimento foram identificadas na árvore genealógica da família disponível em <https://www.ancestry.ca/genealogy/records/almir-parga-nina-24-14qsh0f>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

15- *Jornal do Brasil*, 1932, n. 182, 294; 1934, n. 32, 34, 35.

16- *Almanack Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial* (RJ), 1930, n. 86, p. 524; 1931, n. 87, p. 515.

Maranhão, junto com a indicação da sua residência. Pela singularidade do nome, optamos por investigar em jornais maranhenses digitalmente disponíveis na Hemeroteca se o nome correspondia à mesma personagem.

A nova pesquisa no repositório contemplou os seguintes critérios, localidade MA, período “todos”, termo “celina airlie nina”. A busca resultou em 13 ocorrências¹⁷ distribuídas em cinco periódicos. *O Pacotilha* (1910-1938) apresentou o maior número de ocorrências, seis ao total; seguido do *Diário de S. Luiz* (MA) (1920-1949), 3 ocorrências; *O Jornal* (MA) (1916-1923), duas ocorrências; *O Imparcial* (MA) 1926-1946 e o *Notícias* (MA) (1933-1934), uma ocorrência em cada.

Dentre as ocorrências, foi possível identificar que Celina era filha de Almir Parga Nina (1861-1908)¹⁸ e Maria Lisboa Airlie (1875-1856)¹⁹ e cursou o ginásio do Liceu Maranhense em finais da década de 1910, formando-se no magistério primário em 1920, ao lado de sua irmã Edmar Airlie Nina. Após a diplomação, ambas são referidas como professoras primárias em 1921.

Em 1924, foi publicada uma nota em homenagem ao aniversário de Celina, indicando que ela era “filha do saudoso educador maranhense Dr. Almir Nina”. Em 1926, que havia sido eleita para compor o corpo administrativo da Associação da Damas de Assistência à Infância, em São Luís.

Ainda, seguindo as trilhas nos jornais maranhenses, em 11 de agosto de 1932 foi publicado na coluna “Os actos do governo” a permissão:

que a professora Celina Airlie Nina, atualmente no Rio, em viagem de aperfeiçoamento, siga para a América do Norte em companhia de várias professoras do Distrito Federal a fim de frequentar os cursos pedagógicos. A referida professora além de nada perder dos seus vencimentos terá como auxílio a quantia de 30.000\$000 (O IMPARCIAL, 11/08/1932).

O mesmo jornal, em maio de 1933, publicou que Celina Nina estava “em estudo de aperfeiçoamento em New-York por conta do Estado” (O IMPARCIAL, 28/5/1933). É provável que o curso que Celina frequentou tenha sido no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, instituição que se

17- É importante considerar que as ocorrências localizadas não se referem a totalidade real de referências existentes no periódico. Existe a possibilidade de conflitos entre a ocerização e o comando de busca no sistema, o que pode resultar no mascaramento dos resultados exatos. Sobre o uso da hemeroteca digital em pesquisa histórica ver Brasil e Nascimento (2020).

18- Médico, inspetor de higiene e diretor da Escola Normal de São Luís do Maranhão.

19- Informações coletadas no site genealógico Ancestry. Disponível em: <https://www.ancestry.ca/genealogy/records/almir-parga-nina-24-14qsh0f>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

destacava no cenário internacional para a formação de professores e que recebeu diversos professores e professoras brasileiros entre as décadas de 1920 e 1940, contexto analisado por Rabelo (2016). Após seu retorno ao Brasil, ela se estabeleceu no Rio de Janeiro e foi contratada como diretora do jardim de infância do IE, como mencionado anteriormente.

Na década de 1940, Celina concorreu a uma vaga para cargo técnico do Ministério de Educação e Saúde e com sua aprovação passa a atuar no Departamento Nacional da Criança (DNCr). Neste cargo, fica à frente das ações destinadas às infâncias (educação e assistência), e mantém seu vínculo com o IE (MACHADO, 2015). Neste mesmo período, Celina foi designada secretária da seção brasileira da NEF, ao lado de Lourenço Filho, o presidente da seção (RABELO, VIDAL, 2020).

Se por um lado a formação para o magistério pré-escolar passou, obrigatoriamente, pelos bancos de escolas normais e instituto de educação, por outro não podemos ignorar que a produção bibliográfica especializada escrita no período refere-se ao resultado de acúmulo de saberes, experiências e pesquisas encaminhadas pelos sujeitos, instituições governamentais e de formação, tanto pública quanto privada. Nesta vertente, tanto Celina como Heloísa empreenderam esforços. A primeira editou e assinou a publicação do livro intitulado “Escolas-maternais e jardins de infância”, publicado pelo Ministério Nacional da Saúde; e a segunda, o livro “Vida e Educação no Jardim de Infância”, Departamento da Educação Primária do Distrito Federal (DEPDF). Embora não seja nosso foco escrutinar as duas publicações, consideramos pertinente apresentá-los em linhas gerais, a fim de demonstrar as referências pedagógicas e os conteúdos que correspondiam ao *corpus* da formação para o magistério pré-escolar.

O guia pedagógico “Escolas-maternais e jardins de infância”, publicado pelo Ministério da Saúde, DNCr20 é o produto da revisão de dois trabalhos produzidos pelo Departamento em colaboração com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) desde 1943. Entre 1950 e 1960 foram publicadas quatro edições, a primeira em 1954, a segunda em 1955, a terceira em 1957 e a quarta edição em 1961. O material consultado refere-se à última edição. A publicação era de distribuição gratuita.

20- Criado em 1940, durante o Estado Novo, era um programa estatal vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, voltado para a proteção da maternidade, infância e adolescência (PEREIRA, 1999; MEDEIROS, 2016).

Organizado em sete capítulos, o livro se detém majoritariamente às orientações referentes à construção de prédios, organização, administração e funcionamento de espaços pré-escolares. Além dos capítulos, o manual contém uma seção de anexos com farta documentação organizada pelos grupos oferecidos pelo DNCr com fotografias, plantas arquitetônicas, sugestão de organização de cursos de aperfeiçoamento/especialização para educadoras pré-escolares; exemplos de fichas de registro, planos de trabalho; modelos de mobiliário e brinquedos; lista de bibliografia para as professoras; relação de músicas e literatura para as crianças, atividades de ciências e de organização de coleções para o museu escolar e excursões; cardápio para merenda; ficha avaliativa, dentre outras orientações.

Como forma de escapar das narrativas sobre os processos de escolarização para além dos empreendimentos realizados, sobretudo no Distrito Federal, o relato de Nina (1961) contribui de modo significativo para o inventário de fontes para investimento. De acordo com a autora, entre as décadas de 1940 e 1950, o DNCr em convênio com outras instituições como a Legião Brasileira de Assistência, Secretarias de Educação, Sociedade Pestalozzi do Brasil e outras, desenvolveu ações de formação de professoras pré-escolares. Dentre a lista destacamos o curso de aperfeiçoamento sobre educação pré-primária, realizado em colaboração com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação em Porto Alegre. O curso de formação de educadora pré-escolar e as suas relações com o ambiente de trabalho, com os pais e instituições congêneres, do país e do estrangeiro, realizado em colaboração com a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Curso de introdução à educação pré-primária, em colaboração com a Campanha Nacional da Criança e Liga pela Infância. Curso de férias para educadoras do jardim de infância, realizado em colaboração com a Diretoria de Educação do Território do Acre. Curso de férias sobre diretrizes da educação pré-primária, realizado em colaboração com a diretoria de educação do estado do Maranhão (NINA, 1961).

O manual pedagógico "Vida e Educação no Jardim de Infância", escrito por Heloísa Marinho, teve sua primeira publicação em 1952, pelo DEPDF e impresso pela editora "A Noite". Posteriormente foram publicadas a segunda edição em 1960, e a terceira versão, a qual detemos análise, revista e ampliada, publicada em 1966. As duas versões da década de 1960 foram feitas pela editora Conquista.

Segundo a apresentação feita por Juracy Silveira, diretora do Departamento de Educação Primária e professora do IE, a origem do livro

partiu da necessidade de sistematizar o trabalho e de orientar as professoras incumbidas da educação de crianças entre quatro e seis anos, pela inexistência de material pedagógico satisfatório sobre o assunto em língua portuguesa disponível para as professoras e de “guias didáticos que pudessem servir de orientação ao manejo das classes pré-primárias”.

O livro foi denominado pela prefaciadora como:

um programa-guia, baseado na Psicologia Evolutiva, com sugestão de atividades criadoras, cuja prática atendesse aos interesses dominantes naquelas idades e, em consequência, servissem àquelas atividades de instrumento de formação de hábitos e atitudes socialmente desejáveis, de enriquecimento dos meios de expressão criadora, de aquisição dos valores fundamentais a uma vida sadia e feliz, do ponto de vista físico, mental, emocional e social (SILVEIRA, 1966, p. 8).

Embora a autoria do livro seja atribuída à Heloísa Marinho, professora catedrática de psicologia educacional do IE e especialista em educação pré-escolar, o livro foi produzido por uma comissão de colaboradoras, entre elas as professoras Evarilde Faria Lemos, Marina Brites de Carvalho e Albuquerque, Maria de Lourdes de Almeida Rêgo, Íris Costa Novais, Dirce Godolfim Pereira da Silva e Dinah Bezerra de Barros, além de Heloísa Marinho (SILVEIRA, 1996, p. 9). O índice apresenta 23 seções das quais ao lado de algumas seções há a indicação de autoria, como “O lar e o Jardim de Infância” e “Biblioteca” por Everilde Bonfim; “Música e atividades rítmicas”, Duhília Madeira; e “Técnicas de arte”, Maria de Lourdes Silva. Nas demais seções não há indicação de autoria. Ao final, há uma lista com seleção bibliográfica e musical para o trabalho em sala de aula, como literatura infantil, livros de canções, gravações de canções populares e músicas clássicas em vinil, e obras pedagógicas nacionais, traduzidas para o português e em língua inglesa; que contou com a colaboração de Duhília, Helena Pinto Vieira²¹ e Solon Leontsinis²².

De acordo com Silveira (1996), além das autoras colaboradoras, as ilustrações foram compiladas de outras publicações como o livro “Escolas-Maternais e Jardins de Infância” de Celina Nina e “*Design for play*” da arquiteta

21- Atuou como uma das tradutoras da edição brasileira da coleção “O mundo da criança”, e de edições publicadas na década de 1950.

22- Funcionário do Museu Nacional do Rio de Janeiro; professor catedrático de História Natural do IERJ na década de 1960; professor do Colégio Pedro II; diretor da Escola Americana e um dos fundadores da Universidade Gama Filho e Celso Lisboa (COSTA, 2021).

inglesa Marjory Allen. O conteúdo refere-se à trajetória de experiências acumuladas e compartilhadas na prática do magistério e do trabalho realizado nos cursos de especialização em educação pré-primária oferecida pelo IE e da sua trajetória no Bennett. Ainda, a introdução escrita por Lourenço Filho, com quem estabelecera vínculos profissionais tanto no Instituto de Educação como no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

É possível considerar que o título do livro faz uma alusão ao livro "Vida e Educação". Como aponta Nunes (2000), a obra refere-se à tradução para o português de dois ensaios de John Dewey feita por Anísio Teixeira em 1930. Assim, alinhada às perspectivas pedagógicas que impregnavam o pensamento escolanovista brasileiro, de educação pragmática e as bases na psicologia evolutiva, atrelou a perspectiva pedagógica defendida por Dewey e Teixeira no projeto de formação para professoras pré-escolares. Os laços que aproximam Marinho da perspectiva pedagógica e social defendida por Dewey e Anísio Teixeira eram diversos. Como pontos de contato é possível destacar a formação de Heloísa na universidade de Chicago após concluir o curso normal no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, na década de 1920.

Para além dos termos presentes no título, a noção de "experiência" desenvolvida por Dewey é um dos pilares de sustentação da proposta de formação de professoras pré-escolares presentes na obra assinada/organizada por Marinho. Entretecendo elementos da teoria e da prática do magistério, o guia didático oferece "um programa de educação integral" no qual descreve as fases de crescimento e desenvolvimento da criança, porém destaca que:

a educação pré-escolar não permite indicar matérias a serem cumpridas por tempo determinado. Não é possível demarcar programas rígidos, essencialmente diferentes para os três períodos do Jardim de Infância. Dentro das mesmas idades cronológicas [...], são infinitas as diferenças individuais. Experiências variadas que a própria criança adapta ao nível de sua maturidade constituem o fundamento da sua educação (MARINHO, 1966, s/p).

A experiência na educação pré-escolar é proposta nas atividades ao ar livre, na organização da sala de aula e do espaço do jardim de infância, com a disponibilização de brinquedos e aparatos para o desenvolvimento físico da criança pré-escolar. No papel que a professora deve executar na condução das atividades, no tratamento dado as crianças e na condução das atividades educativas diversas com música, literatura, estudos da natureza e outras áreas de conhecimento.

Os dois guias pedagógicos aqui apresentados podem ser entendidos como obras de referências pedagógicas para a formação do professorado pré-escolar no século XX. Embora eles carreguem em suas capas os nomes de Celina e Heloísa como autoras, podemos considerá-los como obras coletivas já que faz-se referência aos saberes teóricos e experiências práticas que foram compartilhados. Por sua vez, vale ressaltar que eles não foram os únicos e outros materiais foram produzidos e circularam no mesmo período. Após uma breve consulta no catálogo on-line da Biblioteca Nacional foi possível identificar a existência de outros guias, tanto de autoras nacionais como tradução de autoras internacionais, o que nos aponta para a existência de uma produção ativa de professoras inseridas na discussão.

Considerações finais

A trajetória de escolarização de crianças menores de sete anos deve ser entendida como um acúmulo de camadas composto por propostas, debates e experiências que se desdobraram no Brasil desde finais do século XIX, em conexão transnacional, e que a partir da década de 1920, para os contextos carioca e fluminense, observou-se uma ação mais intensa no estabelecimento desta etapa de escolarização nos sistemas públicos de ensino. Diante das complexidades presentes na temática, consideramos necessário o investimento em pesquisas tanto no contexto geográfico privilegiado nesse estudo como nas demais cidades e estados brasileiros para entender como os processos se estabeleceram e se comunicaram entre as diversas experiências empreendidas no Brasil e no contexto internacional.

Para o caso das duas professoras-autoras dos guias pedagógicos apresentados neste texto, Heloísa e Celina, embora seus nomes não estejam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, as trajetórias de formação e a atuação que ambas executaram na educação pública foram atravessadas pela perspectiva da renovação pedagógica escolanovista. As duas personagens agiram no interior do movimento da educação nova e ainda, estiveram em contato com redes diversas no contexto internacional, seja no decorrer de suas formações nos Estados Unidos, como na divulgação de obras e saberes construídos na hibridização de saberes locais com aqueles que foram apreendidos de contextos externos. Sobre este ponto, vale lembrar das discussões referente aos limites e fronteiras, elementos que têm sido empenho

de análise da história transnacional da educação (CAMPBELL, SHERINGTON, WHITE, 2007; FUCHS, ROLDAN VERA, 2019) e a necessidade de investimentos em pesquisa nas possíveis relações que ambas as personagens estabeleceram com associações voltadas ao movimento internacional da educação nova como a NEF (VIDAL, RABELO, 2020).

Já, com relação aos dois guias pedagógicos, propomos entendê-los como a materialização do investimento que sujeitos e instituições empreenderam na estruturação das discussões pedagógicas sobre a pré-escola no Brasil. Eles e outros, produzidos no contexto, possuem um papel importante na cultura (material) da história da educação pré-escolar, no qual para foram utilizados como recurso de formação como também de legitimação dos saberes em produção.

Embora não tenha sido nosso objeto de análise, é possível apontar para as redes estabelecidas dos contatos pessoais e profissionais interligados. Inseridas na estrutura do Instituto de Educação, as professoras atuaram em prol da educação da infância pré-escolar nas dependências do jardim de infância; compartilhavam de bases pedagógicas similares; trocaram citações em suas publicações; circularam pelos espaços da Associação Brasileira de Educação; estavam articuladas com personagens como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, além de terem circulado em ambientes de efervescência pedagógica nos Estados Unidos. Para além desses pontos de contato, outros precisam ser identificados e analisados de modo a permitir maior apreensão das histórias e seus entrelaçamentos.

Por fim, esperamos que os apontamentos apresentados nesse texto, sobre a escolarização da infância menor de sete anos em associação com percursos de formação de professoras pré-escolares, possam oferecer indícios para pedagogos, pedagogas, historiadores e historiadoras da educação interessados na temática. A produção de pesquisas como forma de identificação e sistematização de saberes que constituíram (e constituem) a formação docente, produzidos a partir das relações entre teoria, prática e experiência em sala de aula, são elementos importantes para pensarmos a formação de professores nos mais diversos níveis de ensino. Fica também o convite para a construção de uma rede de estudos e pesquisa da pré-escola e da educação infantil no Brasil de modo conectado com outras realidades nacionais e internacionais.

Referências

ALDRICH, R. The New Education and the Institute of Education, University of London (1919–1945), **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 4-5, p. 485-502, 2009.

ALMANACK LAEMMERT: ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL. Rio de Janeiro: tipografia própria, ano 1930-1931 (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional).

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Série Instrução Pública** – Jardim de Infância, códice 12.3.14, 1909-1911.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Fundo Departamento de Educação**, código 0810, caixa 0077, (1934-1940).

BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. F. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso do CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos**, v. 33, n. 69, p. 196-219, jan./abr., 2020.

BOYNARD, M. A. A. P. **A escola modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da “Seis de Março”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2006.

CAMPBELL, C.; SHERINGTON, G.; WHITE, M. Borders and boundaries in the history of education. **Paedagogica Historica**, v. 43, n. 1, fevereiro, 2007, p. 1-6.

COSTA, A. F. Solon Leontsinis e a proposta de criação do serviço de exposições circulantes de empréstimo do Museu Nacional (1959). **ACTIO docência em ciências**, v. 6, n. 2, p. 1-22, mai./ago. 2021.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro: tipografia própria, ano 1941. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093718_02/0. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 5 de setembro de 1933. Niterói: tipografia própria. (Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro).

DIÁRIO DE S. LUIZ, Maranhão: tipografia própria, período: 1920-1949. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/093874/1>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

DIAS, A. Os mapas de frequência escolar e a produção dos serviços de fiscalização do ensino no Estado do Rio de Janeiro (1924 – 1949). **Roteiro**, Joaçaba. Ed. Especial. p. 13-40, 2013.

DIAS, A. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 2.017**, de 5 de abril de 1924.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Livro de Expediente do Estado do Rio de Janeiro**, v. 1, jan./mar., 1925.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Livro de Expediente do Estado do Rio de Janeiro**, 1926.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 2.930**, de 5 de julho de 1933. Dispõe sobre as organizações pré-escolares, isto é, casas maternais e jardins de infância, e regula a admissão e as atribuições do respectivo pessoal, que constituirá um quadro a parte.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 2.930**, de 5 de julho de 1933. Dispõe sobre as organizações pré-escolares, isto é, casas maternais e jardins de infância, e regula a admissão e as atribuições do respectivo pessoal, que constituirá um quadro a parte.

FUCHS, E.; ROLDAN VERA, E. The Transnational in the History of Education. *In*: FUCHS, E.; ROLDAN VERA, E. (Orgs.). **The Transnational in the History of Education: concepts and perspectives**. New York: Palgrave Macmillan, 2019, p. 1-47.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. **Educação, Poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMELINE, D. Aux origines de la Maison des Petits. PERREGAUX, C.; RIEBEN, L.; MAGNIN, C. (org.). **Une école où les enfants veulent ce qu'ils font; La Maison des Petits hier et aujourd'hui**. Lausanne: Société coopérative des Editions des Sentiers, 1996.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro: tipografia própria, período 1930-1939. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/0. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

LEITE FILHO, A. G. **História da educação infantil: Heloísa Marinho, uma tradição inventada**. Rio de Janeiro: DP et Alli, 2011.

LOPES, S. C. **Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

MACHADO, V. M. **A educação de crianças menores de seis anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas**. São Carlos. 2015. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARINHO, H. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista. 1966.

MEDEIROS, H. R. F. O Estado Novo e a assistência materno-infantil no interior do Brasil: o Departamento Nacional da Criança através de seus boletins trimestrais. **Anais do XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio**. 2016, p. 1-9.

MIGNOT, A. C. V. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. *In*: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. (Orgs). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

MIGNOT, A. C. V.; MARTÍNEZ S. A. Antonia Ribeiro de Castro Lopes. *In*: FAVERO, M. L.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário de Educadores do Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Mec-Inep-Comped, 2002, v. 01, p. 89-96.

MONÇÃO, V. M. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade nas redes do Kindergarten**. Rio de Janeiro. 2018. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MONÇÃO, V. M. **Espinhos no Jardim: uma história sobre a criação do primeiro jardim de infância público carioca**. Rio de Janeiro, Letra e Verso, 2019.

MONÇÃO, V. M. Debates sobre os jardins de infância no Congresso de Instrução (Rio de Janeiro, 1883). **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, v. 2, n. 1, 2020, p. 43-68.

MONÇÃO, V. M. Uso de software na pesquisa em história da educação: a revista The New Era sob a ótica da história digital. *In*: RABELO, R. S.; VIDAL, D. G. (Orgs.). **Escola Nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021, p. 89-111.

NINA, C. A. **Escolas-maternais e jardins de infância**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Departamento Nacional da Criança, 1961.

NOTÍCIAS, Maranhão: tipografia própria, período: 1933-1934. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/0. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro, 2000, p. 9-40.

O FLUMINENSE, Niterói: tipografia própria, período 1920-1929. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/100439_06/0. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

PEREIRA, A. R. A criança no Estado Novo: uma leitura na longa duração. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 165-198, 1999.

O IMPARCIAL, Maranhão: tipografia própria, período: 1926-1946. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/107646/1>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

O JORNAL, Maranhão: tipografia própria, período: 1916-1923. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720593/1>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

PACOTILHA, Maranhão: tipografia própria, período: 1910-1938. (Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720593/1>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

RABELO, R. S. **Destinos e Trajetos**: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). São Paulo. 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SILVEIRA, J. Prefácio da 3ª edição. *In*: MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista. 1966, p. 7-11.

UEKANE, M. **Com o bom professor tudo está feito, sem ele nada se faz**: uma análise da conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. "A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores". **Cadernos de História da Educação (online)**, v, 18, n. 1, p. 208-220, jan./abr. 2019.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. Movimento internacional da Educação Nova: um problema de pesquisa. In: VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. (Orgs.). **Movimento Internacional da Educação Nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

WARDE, M. J.; ROCHA, A. C. S. M. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em revista**, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.

O registro das práticas escolares no Grupo Escolar Rural de Butantan (1937-1945)

Ariadne Lopes Ecar

Introdução

O Grupo Escolar Rural de Butantan foi uma escola criada pelo Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, e funcionava dentro do Instituto Butantan. Esta instituição organizou-se no início do século XX em prol de produzir soros antipestosos e vacinas para tratamento da população paulista, tendo ampliado a fabricação de seus produtos a outros estados brasileiros, bem como a países europeus. À época da criação do Grupo Escolar Rural de Butantan, o Brasil passava por mudanças na economia, fato que contribuiu para o crescimento de grupos que defendiam um ensino legitimamente rural, conhecidos como ruralistas pedagógicos.

Em São Paulo havia um educador chamado Sud Mennucci que se projetou pelo discurso ruralista pedagógico. Como diretor do ensino paulista, Mennucci aproveitou o curto tempo de sua segunda administração e pôs o Decreto n. 6.047 para ser aprovado. Antes disso, em 1932, nomeou Noêmia Saraiva de Mattos Cruz para iniciar uma experiência rural com a turma de 3º grau do Grupo Escolar de Butantan, concretizando, em 1933, parte de seu projeto de ruralização do ensino.

Noêmia Cruz utilizava as atividades rurais para ministrar o conteúdo do programa oficial de ensino das escolas primárias paulistas. Sua experiência foi divulgada no livro "Educação Rural: Uma aplicação do ensino rural na escola primária Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo", publicado em 1936; bem como em palestras; congressos; jornais e revistas de educação (ECAR, 2017).

Todos os eventos dos quais participava levava consigo uma coleção de cadernos redigidos e ilustrados pelos alunos, e álbuns de fotografias para mostrar o resultado de seu trabalho às pessoas que a ouviam. Os depoimentos encontrados em jornais apresentam declarações laudatórias sobre o empenho de Noêmia Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan. Para este capítulo, elegemos os cadernos dos alunos objetivando analisar a prática do registro escolar, bem como a tática de propagandar o ensino rural como Noêmia Cruz o fez.

De acordo com Chartier (2007) os cadernos nos dão outra perspectiva sobre a escola e auxiliam na compreensão de seu funcionamento interno, e no entendimento da constituição de práticas escolares. Ao utilizarmos cadernos como fonte em aulas de História da Educação, devemos nos recordar de que aqueles que permanecem passaram pela revisão docente, e, portanto, podem não apresentar erros. No entanto, esses dispositivos configuram os "*savoirs d'écriture*" (CHARTIER, 2007), saberes da escrita que vão se conformando ao longo dos anos de escolaridade. Muitos saberes são compartilhados de forma subjetiva e configuram a cultura escolar, no caso aqui ressaltado a da escrita, com a possibilidade de ser guardada como prova de que o aluno recebeu o conhecimento proposto.

A partir dos cadernos temos a possibilidade de olhar as vivências ordinárias, no dizer de Certeau (2007), tentando compreender a diversidade de saberes que constavam ou não em programas de ensino; nos instiga também a perceber as "práticas de furtividade" nas quais, como asseverou Certeau (1985), os indivíduos agem sorrateiramente, tentando abrir vantagens por meio de práticas sutis. No caderno pode constar o conteúdo ministrado, mas também manifestações dos alunos sobre docentes, colegas e outros sujeitos da escola, tornando-se quase um caderno diário. No caso dos cadernos que passam por correção, os alunos podem também agir furtivamente, preparando-os da melhor maneira possível para passar pela aprovação do professor.

Os cadernos propostos para a análise neste capítulo são apresentados sem erros, possivelmente, como se diz no jargão escolar, passados a limpo, ainda assim nos possibilitam ver os conteúdos das atividades rurais trabalhadas no Grupo Escolar Rural de Butantan; permitem também perceber como Noêmia Cruz agiu de forma tática (CERTEAU, 2007) para propagandear sua experiência por meio dos registros dos alunos; e ainda mostrar aos estudantes das licenciaturas a importância do registro como um artefato importante para compreensão da cultura escolar.

O Clube Agrícola do Grupo Escolar Rural de Butantan

Ao constituir grupos escolares e escolas vocacionais rurais, o Decreto n. 6.047 tinha como desígnio formar uma mentalidade voltada para as atividades agrícolas e pastoris, bem como para a zona marítima, que funcionariam em horários e com programas "especiais" determinados pela Diretoria Geral do Ensino. Havia a prescrição de que professores e

diretores fossem formados por escola normal rural, e, na falta de candidatos especialistas, a Diretoria ficaria incumbida de selecionar profissionais “com pendor para o ensino rural” (SÃO PAULO, Decreto n. 6.047, 1933), como foi o caso de Noêmia Cruz. Foi criado também, o setor de Inspeção Técnica do Ensino Rural com “um inspetor-chefe obrigatoriamente diplomado em agronomia, com os vencimentos de chefe de serviço da Diretoria Geral do Ensino: um inspetor-agrônomo; um inspetor-médico, e um inspetor-escolar para cada dez grupos escolares rurais”, conforme artigo 13 do referido Decreto.

A normativa também oficializou “em todos os grupos escolares do Estado” o Clube Agrícola Escolar, nos moldes do Clube do Milho criado em Piracicaba, interior paulista. O objetivo principal era

[...] despertar, em todos os aglomerados urbanos, nas crianças, o gosto e o respeito pelas fainas agrícolas e a compreender os esforços realizados pelos cultivadores e agricultores, no amanho da terra e sua colaboração na riqueza do país (SÃO PAULO, Decreto n. 6.047, 1933, p.1).

O Estado não financiaria tal iniciativa ficando sob a responsabilidade de cada instituição levantar recursos para gerir o clube. De acordo com o Relatório do Ministério da Agricultura (1924), a associação criada em Piracicaba se chamava *Club* da Horta e agregava meninos sob a direção do professor e escritor Thales Castanho de Andrade. No ano de 1923, de forma experimental, professores dos grupos escolares piracicabanos cultivaram perto de 800 espécies de plantas.

No Grupo Escolar Rural de Butantan, as crianças tinham aulas teóricas e práticas de agricultura e cuidados de animais, atividades do Clube Agrícola, além do programa de ensino oficial para o primário. A proposta de Noêmia Cruz estava baseada na investigação da própria experiência, processo que se dividia em observação, abstração e generalização. Desta forma, as crianças poderiam encontrar meios de promover sua subsistência.

Em 1936, Noêmia Cruz publicou o livro intitulado *Educação Rural: Uma aplicação do Ensino Rural na Escola Primária, Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo*, relatando a sua experiência. O assunto central da publicação é o Clube Agrícola. Noêmia Cruz mencionou haver lido um folheto de Elysió de Andrade,

filho de Thales de Andrade, sobre “Clubes agrícolas” que a fez pensar sobre as práticas pedagógicas rurais. Em sua leitura soube que havia nos Estados Unidos, em 1926, 21.845 clubes de agricultores e criadores jovens e um ganho financeiro com a venda de produtos. Os clubes funcionavam visando vários tipos de trabalhos agrícolas, mas por vezes se inclinavam à especialização, como clube do milho, do trigo, entre outros. Desse modo, Noêmia Cruz idealizou criar um clube com os meninos de sua sala de aula para aprenderem trabalhos de algum “valor” (CRUZ, 1936).

Na visão da professora a iniciativa poderia alcançar as crianças das outras turmas do grupo escolar, bem como as pessoas que moravam nos arredores da escola. Para ela, “esse clube teria por fim especial propagar o amor à Natureza e ensinar aos sócios atividades agropecuárias nos terrenos do Grupo” (CRUZ, 1936, p. 27). As crianças não pagariam mensalidade ou não fariam nenhum outro tipo de contribuição, como ocorria em outros clubes, mas teriam que se comprometer em cuidar do terreno da escola e de suas casas, cultivando flores, árvores e hortaliças e criar aves, coelhos, bicho-da-seda e abelhas. Todos os alunos da classe aceitaram. Seguidamente, teriam que pedir autorização aos seus pais através de uma carta e explicar que produziriam alimentos brincando, e que passariam o tempo livre se envolvendo com as atividades do Clube “fugindo à atração perigosa das ruas” (CRUZ, 1936).

Apesar de o Grupo Escolar Rural de Butantan ser misto, ou seja, congregando meninos e meninas, as turmas eram separadas por sexo. Noêmia Cruz lecionava para uma turma de meninos e, talvez por isso, a proposta dela os focou primeiramente.

Para dar início ao projeto, Noêmia Cruz pediu que cada aluno redigisse uma carta, com “letra bonita”, endereçada ao pai. As redigidas de forma incorreta e que estivessem com “letra feia não convinham a clube de estudantes” (CRUZ, 1936).

Noêmia Cruz relatou que a carta escolhida serviu de modelo para os outros alunos. No entanto, os alunos copiaram a carta modelo retirada do folheto de Elysio de Andrade, e confeccionaram seus próprios envelopes.

S. Paulo, 18 de Novembro de 1933

Querido Papai

Por toda a parte há clubes e sociedades de futebol, de remo, de natação e até de política. O Clube Agrícola Escolar é um Clube a mais. Trata-se, porem, de um clube em que não ha despesas, nem pagamentos. Para considerar-

se socio, basta apenas que cada aluno se entregue, em sua propria casa, ao cultivo de hortaliças, flores, ou criação de aves, de bichos da seda, abelhas, coelhos, etc.

Assim, cada aluno, sem despesa alguma, poderá, brincando, produzir alimentos e fugir à atração perigosa das ruas.

É um clube formado pelas crianças das escolas e que pretende prestar relevantes benefícios a todos.

Eu desejo ser socio dêsse clube, meu bom papai; para isso venho pedir seu consentimento. Ninguém podera negar seu apoio a uma ideia tão elevada e fins tão nobres.

Seu filho, muito seu amigo.

(ass) Antonio Joaquim Augusto (CRUZ, 1933, p. 29-30)

Noêmia Cruz também escreveu uma carta para a diretora do grupo escolar, Dinorah Chacon. A professora relatou que ao mesmo tempo em que as crianças escreviam aos seus pais, ela escrevia para a diretora, mas a carta enviada à diretora data de 16 de outubro de 1933 e a dos meninos de 18 de novembro do mesmo ano. Obviamente, para iniciar uma proposta de intervenção no terreno da escola, propriedade do Instituto Butantan, teria que pedir autorização prévia à diretora, verificar condições. Sua narrativa faz parecer que tudo funcionava de forma harmoniosa.

Na carta à diretora, Noêmia Cruz pediu autorização para criar um Clube Agrícola Escolar, explicando sua importância para o ensino rural; se autorizada, iniciaria as atividades no dia 19 de novembro, Dia da Bandeira nacional. Por meio do cultivo, as crianças poderiam ter alimentação “mais sadia, variada e nutritiva” (CRUZ, 1936, p. 31), e ter noções agrícolas que lhes servissem para a vida adulta. Em 20 de outubro de 1933 recebeu a resposta positiva e entusiasmada de Dinorah Chacon.

A inauguração ocorrida no Dia da Bandeira, tinha o propósito de fazer com que os alunos, ao lembrarem da data cívica, lembrassem também do início do funcionamento do Clube Agrícola. Seria um ato de patriotismo guardar na memória que o que faziam serviria para engrandecimento da pátria. Assim, Noêmia Cruz fez uma cerimônia simples na sala n. 2 da escola, com a presença dos seus 28 alunos e da diretora. Registrou o evento no Livro de Atas e em seguida discursou sobre nobreza do trabalho com a agricultura, fazendo menção à responsabilidade das crianças com o futuro do Brasil.

Ao começar as atividades, Noêmia Cruz arrolou os membros do clube, no Livro de Atividades Rurais, com a data de 1º de março de 1934, momento em que também havia meninas inscritas.

Na imagem 1, uma das primeiras que constam no livro da professora, vemos um grupo de oito alunos com enxadas nas mãos arando a terra. Era comum que as crianças não estivessem calçadas, porque o sapato era um item do vestuário caro na época. O Grupo Escolar Rural estava instalado no Butantan, distrito da capital paulista considerado rural até a década de 1930 e pelo depoimento de Noêmia Cruz, as crianças eram pobres. No canto esquerdo da imagem há uma menina regando a terra, ação que confirma que a proposta abrangia crianças de ambos os sexos. No livro "Educação Rural" de Noêmia Cruz há apenas menções à sua turma de 3º grau masculino, o que pode levar o leitor a pensar que seu plano se voltava apenas aos meninos. As fotografias que integram o acervo Grupo Escolar Rural, do Centro de Memória do Instituto Butantan, mostram meninas e meninos trabalhando conjuntamente nas atividades rurais.

Na imagem 2, alunas e alunos estão na feira do Clube Agrícola vendendo suas produções como galináceos e hortaliças, portanto, com participação de crianças de ambos os sexos.

Imagem 1 – Aragem da terra por integrantes do Clube Agrícola, 1934



Fonte: Centro de Memória do Instituto Butantan. Acervo Grupo Escolar Rural

Imagem 2 – Feira do Clube Agrícola, 1935. Alunas e alunos vendendo suas produções



Fonte: Centro de Memória do Instituto Butantan. Acervo Grupo Escolar Rural

Na primeira página do Livro de Atividades Rurais, as ocupações foram listadas juntamente com a divisão dos alunos-membros do clube por áreas específicas, na seguinte ordem: 1- horticultura; 2- jardinagem; 3- avicultura; 4- sericultura; 5- cunicultura; 6- roças (arroz, milho, feijão e soja); 7- pomicultura; 8- plantas de estufa (ornamentais); 9- apicultura; 10- canaviais; 11- silvicultura. Para cada atividade havia alunos responsáveis e outras informações como endereço, número de matrícula no grupo escolar, número de inscrição no clube e o grau que cursavam (2º, 3º ou 4º).

Com a divisão de tarefas pelos alunos, Noêmia Cruz sugeriu a escolha de um presidente para o clube e de um tesoureiro, para administrar as despesas, gastos e lucros que seriam obtidos com a venda de produtos. Recomendou a nomeação de zeladores que cuidassem das plantas e das granjas nos dias em que a escola estivesse fechada, e de um secretário para responder e enviar cartas para consultas, pedidos e informações e escrever todas as atividades do Clube em um livro.

A escolha dos alunos foi feita por eleição, no dia 20 de abril de 1934; a diretora Dinorah Chacon presidiu a sessão. Noêmia Cruz explicou aos

sócios o que era voto secreto, deu uma cédula em branco a cada um para escolherem livremente entre os colegas. A diretoria do Clube Agrícola ficou assim composta: Presidente: João Fernandes Filho; Secretário: Paulo Carrilho Soares; Tesoureiro: Waldemar Maifrino; Zeladores: Alvaro Ruiz Pacheco, João Bruno Christi, Carlos Maifrino, Francisco Gonzalez; Fiscais: José Ayres, Paschoal Marques. O presidente eleito, João Fernandes Filho, morava dentro do Instituto Butantan, sendo, provavelmente, filho de algum funcionário.

Registros das atividades do Clube Agrícola

Cada aluno contribuía de alguma forma para o bom andamento do Clube, a dinâmica era baseada na cooperação. O Clube possuía livros da vida: Livro de Registro de Sócios, Livro das Atas, Livro de Correspondência, Livro de Atividades Rurais, Livro de Registro de Árvores e Livro de Notas. O que Noêmia Cruz chamou de livros, na verdade, são cadernos com registros dos trabalhos realizados no Clube Agrícola. No Centro de Memória do Instituto Butantan encontramos o Livro de Registro dos Sócios, o Livro de Registro de Árvores e os Livros de Atividades Rurais. Estes últimos em cinco exemplares: Sericicultura (1937), Puericultura (1937), Avicultura (1938), Horticultura (1939) e Jardinagem (1945), conforme se vê abaixo.

Imagem 3 – Montagem das capas dos Livros de Atividades Rurais



Fonte: Acervo Grupo Escolar Rural. Centro de Memória do Instituto Butantan.

Noêmia Cruz foi uma professora muito criteriosa com relação ao programa que desenvolvia no Grupo Escolar Rural de Butantan, deixando muitos registros. Colecionava notícias de jornais sobre a escola, bem como notas sobre o ensino rural em São Paulo e em outros lugares do Brasil, e ainda, leis e decretos publicados no Diário Oficial do Estado. O acesso aos arquivos pessoais de Noêmia Cruz, doados ao Centro de Memória do Instituto Butantan possibilitou perceber como se constituiu a “formalidade das práticas escolares” (VIDAL, 2005, p. 24) que ocorreram no Grupo Escolar Rural de Butantan.

Livros - cadernos - de Atividades Rurais

Quando lemos o termo “livros da vida” na literatura escolar brasileira, logo o associamos à Pedagogia de Freinet. Até o momento não encontramos pistas que mostrasse Noêmia Cruz como leitora de Freinet, porém, há indicações de leitura das obras de José Mallart y Cutó pela professora, além disso, Noêmia Cruz traduziu a obra *Elevação Moral e Material dos Camponeses* do autor espanhol (ECAR, 2017; ECAR, VIDAL, 2018).

Mallart y Cutó nasceu na província de Gerona – Espanha, em 1897. Aos 14 anos ingressou no magistério da *Escuela Normal de Maestros* de Gerona, e em 1915-1916 iniciou curso acadêmico em Genebra onde teve contato com a corrente pedagógica do Instituto Jean Jacques Rousseau. Teve aulas com Pierre Bovet, Lutoslawski e Edouard Claparède, com quem estreitou laços. Mallart y Cutó foi convidado pela *Editorial Labor* para “exponer lo más moderno de la aplicación de la Ciencia de Educacion” (PADILLA; HUERTAS, 1999, p. 343), resultando no livro *Educación Activa*.

Não há como afirmar a fonte exata da qual Noêmia Cruz se servia, todavia entendemos que sua prática estabeleceu diálogo com o movimento escolanovista brasileiro, que, segundo Vidal (2013, p. 581) teve “significados múltiplos e distintas apropriações” e “indefinição nas fronteiras conceituais”.

Em seu livro, Noêmia Cruz aborda o tema dos exercícios rurais que eram feitos durante o ano letivo, em sala de aula, e davam uma “interessante coleção” (1936, p. 174). Os cadernos encontrados no Centro de Memória do Instituto Butantan não correspondem a estes relatados por Noêmia Cruz, mas aos anos de 1937 (sericicultura e puericultura), 1938 (avicultura), 1939 (horticultura) e 1945 (jardinagem). Mas, por que somente estes foram guardados?

De acordo com Mignot (2008) o caderno é um objeto que traz em si a memória da educação e pode dar pistas sobre relações e práticas vividas na escola. Muitos são descartados ao longo da vida do aluno e os que ficam são

classificados como “passados a limpo”, aqueles que já trazem as correções do professor; seria, de igual modo, importante encontrar os “de rascunho”, com imperfeições e erros. De acordo com Viñao, os cadernos

[...] silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais e gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral (VIÑAO, 2008, p. 25).

Apesar da importância do arquivamento, de acordo com Julia (2001), os registros de exercícios escolares, de um modo geral, foram pouco conservados, sendo que 99% das produções se perderam ao serem descartadas, provavelmente. Segundo o autor foi possível localizar lições escolares do colégio jesuíta *Louis-le-grand*, na década de 1720; cópias do Concurso Geral, uma espécie de competição entre os melhores alunos dos colégios reais, no século XIX; e um lote de ditados da Terceira República encontrado nos Arquivos Nacionais de Paris por André Chervel. No século XX, a questão do arquivamento dos vestígios escolares não foi solucionada em virtude da expansão da escolarização e da falta de espaço físico que comportasse o grande número de materiais.

Os cadernos do Acervo Grupo Escolar Rural têm formato A3, sem pauta. Todos possuem capa introdutória, e somente dois estão encapados com papel. Na primeira capa encontra-se escrito o nome da atividade, da professora da turma, o grau do ensino e o ano correspondente. Desenhos coloridos e colagens feitas a partir de recortes de revistas foram utilizados como ilustrações. Os cadernos de horticultura, sericultura e avicultura estão ilustrados com desenhos coloridos, e os de puericultura e jardinagem com um misto de desenhos e colagens.

De acordo com Hebrárd (1999), a partir de 1920, na França, o texto acompanhado de ilustrações significava habilidade e competência por parte do aluno. O autor ainda aponta que colagens de recortes de revistas só foram vistas a partir de 1950 naquele país, diferentemente dos que são alvos de análise neste capítulo.

Em geral, os exercícios apresentavam datas, exceto o de Jardinagem, como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 1 – Número de atividades registradas nos cadernos

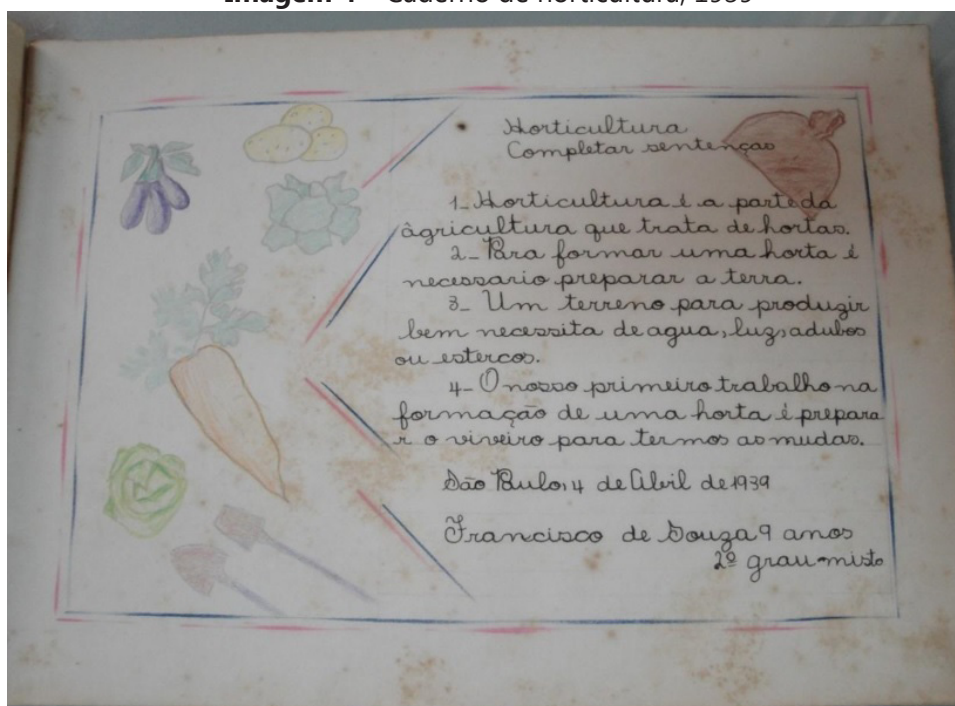
Atividades Meses	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Sericicultura (1937)	X	X	X	X	X	3	6	X	X
Puericultura (1937)	1	1	1	X	1	2	2	2	2
Avicultura (1938)	1	2	1	1	X	2	2	1	X
Horticultura (1939)	X	6	2	X	2	4	2	X	X
Jardinagem (1945)	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Acervo Grupo Escolar Rural. Centro de Memória do Instituto Butantan

O X no Quadro 1 indica a falta de data, o número disponibilizado em cada mês refere-se à quantidade de textos escritos e desenhos feitos pelos alunos. Os assuntos descritos nos cadernos são variados, e relacionam-se ao que ocorria no Clube Agrícola. Até o momento não foram encontradas prescrições sobre registros na legislação do ensino paulista. Neste texto iremos analisar os cadernos de horticultura, avicultura e puericultura.

No caderno de horticultura, pertencente ao 2º grau misto, o primeiro assunto aborda o significado de horticultura e os materiais necessários para preparar uma horta. O texto escrito em letra cursiva pelo aluno Francisco de Souza, de 9 anos, divide espaço com desenhos de berinjelas, batatas, repolho, alface cenoura, uma pá estreita e uma larga, e uma enxada circundados por uma moldura azul com listras vermelhas.

Imagem 4 – Caderno de horticultura, 1939



Fonte: Acervo Grupo Escolar Rural. Centro de Memória do Instituto Butantan

Nas páginas seguintes encontramos orientações sobre como fazer uma horta: preparo do viveiro, as hortaliças, adubos e plantas, repicagem, rabanete, rúcula, alface, limpeza da horta, o que gostamos de plantar, milho, e o que plantamos. Cada assunto está precedido por um cabeçalho com o nome do grupo escolar, a cidade e a data, e cada texto acompanhado de ilustrações.

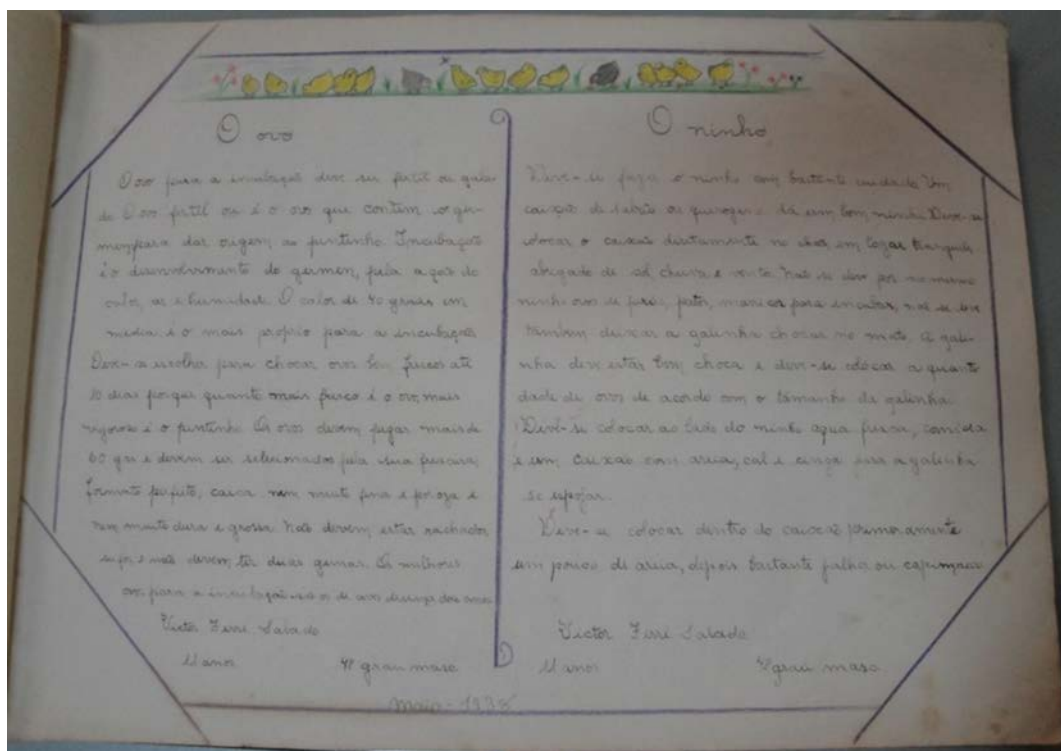
Outro caderno separado para análise é o de avicultura, que não possui colagens, apenas desenhos coloridos de galinhas, galos e pintinhos. A professora do 4º grau masculino que assinou a primeira página foi Dinah de Freitas que, provavelmente, aprendeu a cuidar das aves com Noêmia Cruz - especialista em galináceos que possuía uma granja particular e havia sido contemplada com prêmios por suas criações.

Assim que o Clube Agrícola foi criado, Noêmia Cruz doou uma galinha da raça "minorca-preta" e a partir da produção da ave, separou alguns ovos fecundados para chocagem e outros para experiências, em uma delas mostrou aos alunos as fases de desenvolvimento do filhote dentro do ovo. Nos planos da professora, os dois pintinhos que nasceriam seriam usados para aplicação

de vacinas ou mesmo caponização, o que não ocorreu. As aves cresceram e proporcionaram ao Clube Agrícola a participação em exposições, uma em Piracicaba em 1934, na qual ganhou o “Prêmio Taça Escolar”; e outra na Exposição Estadual de Animais realizada no Parque da Água Branca na capital paulista, em 1935, ganhando o prêmio “Campeão das Raças Mediterrâneas”.

A experiência empírica com a avicultura facilitava o registro da aprendizagem nos cadernos. No caso do caderno de avicultura, havia apontamentos sobre galo, galinha, ovo, ninho, choca, eclosão, incubação artificial, miragem dos ovos, pintinhos, alimentação e moléstias.

Imagem 5 – Caderno de avicultura, 1938



Fonte: Acervo Grupo Escolar Rural. Centro de Memória do Instituto Butantan

O último caderno analisado foi o de puericultura. No Decreto n. 2.944, de 8 de agosto de 1918, foram estabelecidas várias disposições sobre a Instrução Pública do Estado de São Paulo. Uma delas dizia respeito à disciplina Educação Doméstica e Puericultura para crianças do quarto ano dos grupos escolares, com ênfase no cuidado de crianças. Quando o Código de Educação

foi instituído (Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933), a assistência à infância aparecia em escolas pré-escolares e maternas, em cursos noturnos populares, em institutos profissionais da mulher, em escolas profissionais primárias, em escolas domésticas e no Conselho Profissional para Órfãos.

O Código da Educação foi uma forma de organizar o sistema educacional paulista. Não havia prescrição de disciplina Puericultura para escolas primárias como na lei de 1918, apenas a indicação de um programa mínimo feito por professores com a ajuda do diretor de cada escola, conforme consta no artigo 271, assim, cada docente poderia trabalhar seu próprio conteúdo. Diante disso, Noêmia Cruz agregou outros conhecimentos ao programa de educação do Grupo Escolar Rural de Butantan, especificamente o Clube Agrícola, e um deles foi a puericultura.

Para Noêmia Cruz, o Grupo Escolar Rural de Butantan não era uma escola profissional rural, o objetivo não era formar agricultores, mas trabalhar com os cultivos rurais para que os estudantes se transformassem em verdadeiros cidadãos brasileiros. As atividades rurais eram realizadas por todos, porém a puericultura apenas ministrada a meninas.

O caderno de puericultura encontrado no Centro de Memória do Instituto Butantan possui capa preta com recorte de revista de um bebê com pele branca e cabelos loiros, sentado, vestido apenas com fraldas e sorrindo. À direita da capa, um quadrado amarelo com a identificação "Grupo Escolar Rural Butantan - Puericultura - 4º ano feminino - Professora Achília Vera Cruz Pontes". A página seguinte retrata uma família composta por um homem, uma mulher e um bebê, todos brancos. O casal está sorrindo para a criança e todos parecem felizes. No canto inferior esquerdo consta a assinatura de Noêmia Cruz e a data: novembro de 1937.

Na primeira página, há um texto explicativo sobre cuidados infantis afirmando que a puericultura "ensina o modo de criar as criancinhas dentro das normas de higiene [...] O dever das mães que têm patriotismo é dar filhos fortes e sadios à sua pátria para torná-los fortes e cada vez maiores" (CADERNO DE PUERICULTURA, 1937). Neste excerto encontramos vários aspectos que precisam ser considerados. Primeiro, vemos como o cuidado das crianças estava ligado à higiene. Depois, o papel da mulher como mãe estava sendo reforçado na escola, justamente quando começava a conquistar direitos trabalhistas, logo após a Primeira Guerra Mundial. Finalmente, como mães, as mulheres deveriam ter filhos fortes e saudáveis para entregá-los à pátria brasileira, o que significava a incorporação do discurso da eugenia, a ciência

que visava melhorar a raça humana. Ao lado esquerdo do texto da estudante Yolanda César Campos, de 10 anos, havia um recorte de revista de uma mulher segurando o filho nos braços, ambos sorridentes; a imagem relacionava a maternidade à felicidade.

Recomendações sobre o cuidado de bebês acompanhadas de imagens ilustrativas aparecem nas páginas seguintes. São instruções relacionadas à preparação de roupas, número de peças para o enxoval, berço do bebê, explicações sobre como vesti-las, banhá-las, niná-las, pesá-las, amamentá-las, e, ainda, sobre os cuidados da mãe durante a amamentação e horários específicos para a criança, todas atividades relacionadas ao cuidado do bebê.

Quase todas as páginas possuem recortes de revistas de mulheres brancas felizes com filhos brancos e robustos. A robustez infantil foi um assunto muito tratado pela medicina paulista na década de 1930. Além disso, na década de 1920, a ideia de educação relacionada à saúde reuniu médicos, higienistas e intelectuais da educação, porque saúde e a educação eram apresentadas como inseparáveis (CARVALHO, 2001). A mãe tinha a responsabilidade de tornar seus filhos fortes e saudáveis. Ensinar puericultura a meninas era uma maneira de inculcar ensinamentos sobre cuidados e investir na formação de “boas mães”, que educariam seus filhos para servirem à pátria.

Imagem 6 – Caderno de Puericultura, 1937



Fonte: Acervo Grupo Escolar Rural. Centro de Memória do Instituto Butantan

De modo geral, os cadernos arquivados no Centro de Memória do Instituto Butantan receberam a rubrica de Noêmia Cruz. Segundo Lopes (2008), rubrica etimologicamente significa vermelho, cor presente na maior parte das correções feitas por professores, ocorrência frequente nos cadernos de atividades rurais. Denota a presença do professor reforçando sua passagem por aquele lugar (LOPES, 2008). Essa era uma forma de Noêmia Cruz acompanhar de perto o ensino que iniciou em 1933, visto que em 1935 assumiu o cargo de diretora do Grupo Escolar Rural de Butantan, congregando atividades como palestrante, fotógrafa, escritora, entre outras, sempre voltadas à temática rural (ECAR, 2017).

Considerações finais

Não há como afirmar se os desenhos e colagens, bem como os textos, foram feitos de forma autoral pelas crianças, se houve orientação dos adultos ou se os cadernos se configuram com aqueles “passados a limpos”, ou seja, se foi feita uma prévia das atividades antes da versão definitiva que se encontra no Acervo Grupo Escolar Rural do Centro de Memória do Instituto Butantan. Segundo Gvirtz (1999), a totalidade das atividades saem das mãos dos alunos, mas o estilo de redação revela a intervenção de um adulto. De acordo com Hebrard (1999, p. 137),

O estudo dos cadernos escolares parece mostrar que, por meio do exercício, passa a acontecer não somente uma técnica do corpo, mas também uma técnica intelectual específica [...]. Fazer exercícios é aprender a apresentar. É preciso tomar esta expressão em todos seus sentidos. Apresentar, isto é, guiado por uma preocupação constante de limpeza, de boa manutenção, de elegância ingênua ou afetada, fazer do caderno o pequeno teatro do saber escolar. O professor cuida para que a criança seja o diretor da representação da sua vida escolar num lugar em que tudo deve vir a se visualizar.

Deve-se ponderar também a autonomia e criatividade das crianças, não considerando apenas a intervenção dos adultos.

Os Livros da Vida elaborados por Noêmia Cruz, denotam sua adesão ao escolanovismo em voga a partir dos anos 1930, nesse sentido, a professora estabeleceu uma pedagogia rural, articulando-a ao conteúdo oficial de ensino do estado de São Paulo, no entanto, não deixou de dialogar com a modernidade

pedagógica da época. Sendo assim, podemos inferir que a prática de Noêmia Cruz era um híbrido de Escola Nova, programa oficial de ensino e práticas rurais.

Os cadernos analisados mostraram que, independentemente de serem feitos visando atividades rurais, seguiram o mesmo padrão dos cadernos analisados em outros trabalhos (MIGNOT, 2008; LOPES, 2008; CHARTIER, 2007; HEBRARD, 1999), e sua materialidade pode contribuir para perceber como se constituíram as práticas escolares rurais na cidade de São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940. Percebemos também que Noêmia Cruz utilizava os cadernos para propagandear seu trabalho e ensinar a outrem as atividades que vinha desenvolvendo, desse modo, é cabível que os cadernos não tragam erros nem rasuras.

É importante considerar que as novas pedagogias que se disseminaram após a I Guerra Mundial oportunizaram a vinculação entre “a escrita e a experiência, o oral e o escrito” (CHARTIER, 2007, p. 26), ou seja, o movimento escolanovista foi um divisor de águas na educação mundial. A partir dele observamos uma crescente prática de registro em papel, inclusive no Brasil, o que poderia ter gerado um extenso arquivo de cadernos escolares de Norte a Sul do país, proporcionando aos pesquisadores uma ampliação da compreensão da cultura escolar.

Associando à proposta deste livro, podemos inferir que a temática dos registros pode ajudar docentes em formação a se questionarem sobre a importância do registro escrito e de conservar o erro como parâmetro para alunos e professores da Educação Básica. Carvalho (1997) adverte que a aversão ao erro é uma maneira pobre de construir o conhecimento, pois todos são susceptíveis a errar, por isso precisamos compreender que o erro faz parte da dinâmica escolar. Na visão do autor, o erro deve ser acolhido e não atribuído à falta de capacidade do estudante, mas, possivelmente, à confusão, ignorância ou esquecimento da informação recebida. O erro serve de parâmetro para o aluno, mas também para o professor, ou seja, o erro é um dado de que algo não deu certo no ensino ou na aprendizagem. De acordo com Luckesi (1999, p. 198)

O erro, especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a autocompreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que o outro – no caso da escola, o professor – discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento.

Finalizando, ponderamos que a História da Educação pode oferecer respostas variadas para a prática docente atual, e particularmente, considerando a proposta deste capítulo, perceber que os registros de alunos e alunas são importantes para a compreensão da cultura escolar, inclusive na atualidade.

Referências

BRASIL. **Relatório do Ministério da Agricultura (1924)**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=873730&pesq=club%20da%20horta&pasta=ano%20192>. Acesso em: 05 de set. 2019.

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. *In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola***. São Paulo: Summus, 1997. p. 11 a 24

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In: FREITAS, Marcos César de (org.) **História social da infância no Brasil***. São Paulo, Cortez, 2001.

CHARTIER, A-M. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32 set-dez., 2007, p. 13-33.

CRUZ, N. S. de M. **Educação rural**: uma aplicação do Ensino Rural na Escola Primária, Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo. Rio de Janeiro: Saber é Poder Editores, 1936.

ECAR, A. L. Noêmia Saraiva de Mattos Cruz e o ensino rural paulista na década de 1930. *In: VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P. (Org.). **Mulheres inovadoras no ensino (São Paulo, séculos XIX e XX)***. Belo Horizonte - MG: Fino Traço, v. 1, p. 203-218, 2019.

ECAR, A. L.; VIDAL, D. A microscopic case: the Butantan Rural Graded School and rural education in Brazil in the 1930s. **Rivista di Storia Dell'educazione**, v. 5, p. 57-77, 2018.

ECAR, A. L. **Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)**. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933. **Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá providências.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>. Acesso em: 30 mai. 2013.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase:** Argentina 1930-1970. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

HÉBRARD, J. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias:** o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). Tradução de Laura Hansen. Revista Brasileira de História da Educação. v. 1. n.1, 2001.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Caderno de puericultura**, 1937.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Caderno de sericultura**, 1937.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Caderno de avicultura**, 1938.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Caderno de horticultura**, 1939.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Caderno de jardinagem**, 1945.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Livro de atividades rurais**, 1934.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Fotografias** IC 0084_0168 1934 a 1938.

INSTITUTO BUTANTAN. Centro de Memória. Acervo Grupo Escolar Rural. **Fotografias** IC 0001_0083 1939 a 1943.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira da História da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, n. 1. p. 9-43, 2001. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE1.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2009.

LOPES, I. C. da R. Cadernos escolares: Memórias e discursos em marcas de correção. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista**: Escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 9.ed. São Paulo: Cortez; 1999.

MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista**: Escola, Memória e Cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PADILLA, J. M.; HUERTAS, J. A. Un análisis situado de la producción intelectual de Jose Mallart. **Revista de Historia de la Psicología**. v. 20, n. 34, p. 339-350, 1999. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:n8u-7y-h_40J:www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5971679211/32.%2BPADILLA.pdf%3Ft%3D1392121379+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 28 dez. 2015.

VIDAL, D. Cultura e práticas escolares: Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa (Orgs.). **A Cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

O Ensino Secundário no interior do Estado de São Paulo: transformações institucionais do primeiro Ginásio Público de Matão (1940-1965)

Carlos Alberto Diniz

Introdução

A instalação de um ginásio público no interior paulista, sobretudo entre as décadas de 1930 a 1960, significava prestígio para o município e era visto como elemento imprescindível de desenvolvimento sociocultural e de modernização daquela localidade. Este capítulo discute as mudanças institucionais do primeiro ginásio público da cidade de Matão ocorridas entre 1940 e 1965. Criado em 31 de dezembro de 1940 sob a denominação de Ginásio Municipal Dr. Adhemar de Barros, tal estabelecimento de ensino passou a ser administrado pelo governo estadual a partir de 1947, passando nos anos seguintes por transformações institucionais¹, entre as quais destacamos: em 1950, instalação da Escola Normal; em 1961, implantação do segundo ciclo do ensino secundário (colegial); e, em 1965, a escola foi transformada em Instituto de Educação, colocando-a assim entre o grupo de elite das escolas estaduais paulistas da época. Atualmente, denominada Escola Estadual Prof. Henrique Morato, encontra-se desde a década de 1970 localizada à Rua Cesário Mota, 468, na região central do município de Matão, distante 150 de metros do local original, onde funciona atualmente a Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Ao assumir o Poder Executivo da nação em novembro de 1930, instituindo assim o Governo Provisório, Getúlio Dornelles Vargas configurou uma centralização política que se acentuou durante o período do Estado Novo e, perdurando até a sua saída em 1945, permaneceu até as eleições para governadores estaduais em janeiro de 1948, a partir dos chamados Interventores Federais que, por sua vez, procuravam garantir a articulação das

1- A Escola Estadual Professor Henrique Morato teve outras denominações ao longo da sua história: Ginásio Municipal Dr. Adhemar de Barros (1941), Ginásio Estadual de Matão (1947), Escola Normal e Ginásio Estadual de Matão (1950), Escola Normal e Ginásio Estadual Professor Henrique Morato (1961), Instituto de Educação Professor Henrique Morato (1965), Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Prof. Henrique Morato (1976).

relações entre a União e os Estados nesse período em torno de um governo verdadeiramente nacional sob a ótica getulista (SKIDMORE, 2007, p. 55).

Souza (2008, p. 107), aponta que a “maioria dos estados da federação manteve em funcionamento até 1930 um único ginásio público instalado nas suas capitais, com exceção de Minas Gerais e São Paulo”. Logo, a implantação de estabelecimentos de ensino secundário nos municípios do interior paulista nesse período era vista como algo prodigioso, uma conquista para a cidade, se considerarmos o reduzido número de ginásios e colégios públicos existentes além de alguns outros estabelecimentos privados ou municipais subvencionados pelo Estado, reforçando assim o caráter de distinção social impregnado a esse nível de ensino à época em todo o território nacional.

Em seus estudos, Souza (2011) também afirma que o processo de ampliação de número de estabelecimentos oficiais de ensino secundário no interior paulista, causado pela crescente demanda social por esse nível de ensino foi iniciado pelos municípios a partir da década de 1930, que assumiram provisoriamente os encargos da educação secundária instalando ginásios e reivindicando que o Estado assumisse sua manutenção, fazendo com que essa prática se tornasse objeto de regulamentação estadual².

Assim, durante toda a era Vargas, a estratégia adotada pelos interventores e governadores paulistas de difusão do secundário se encontrava no processo de transferência para o Estado dos estabelecimentos de ensino secundário municipais já existentes numa ação orquestrada que colocava a escola secundária no centro do jogo político e era marcada pela contrapartida material (imóvel, terreno, mobiliário e/ou pagamento de salário) imposta aos municípios pleiteantes para que o processo de estadualização se efetivasse, sistemática que continuou sendo utilizada nas décadas seguintes. Com a redemocratização do país a partir de 1945³, há um segundo momento de expansão do ensino secundário, ainda mais acelerado, a partir da ação dos deputados estaduais, que, no entendimento de Beisiegel (1964) e de Diniz (2020) eram motivados por interesses eleitorais, servindo de mediadores entre as aspirações populares e as políticas educacionais do Poder Executivo estadual.

Para esta investigação, resultado da pesquisa realizada durante o curso de Mestrado em Educação Escolar⁴, foram utilizados como fontes os artigos

2- Faz-se referência aqui ao Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933, em especial, ao Artigo n. 594. Vide: SÃO PAULO (1933, p. 151).

3- No Estado de São Paulo, os Interventores governaram até 1947. O último Interventor Federal foi José Carlos de Macedo Soares, cujo mandato estendeu-se de 07/11/1945 a 14/03/1947, assumindo a partir de então, Adhemar de Barros, que saiu vitorioso nas eleições democráticas ocorridas em janeiro de 1947.

4- Vide Diniz (2012).

publicados no jornal *A Comarca*⁵, as Atas da Câmara Municipal de Matão, os Decretos, Portarias e Editais da Prefeitura Municipal dessa cidade, os Relatórios do Recenseamento Geral do Brasil produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 1940 e 1964, a Legislação Educacional, os processos que deram origem aos Projetos de Lei da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo referentes ao estabelecimento de ensino em questão, bem como documentos escolares⁶ (livros de atas, prontuários dos alunos, livros de matrículas) deste, os quais foram analisados à luz do arcabouço teórico da História Cultural, utilizando-se da história das instituições escolares e da história local, além do trabalho de Roger Chartier sobre o conceito de representação.

Magalhães (1998) aponta que a história de uma instituição educativa se constrói entre a materialidade, a representação e a apropriação. Entendemos por representação a interpretação da comunidade para essa escola, a partir do contexto sócio-histórico de um sistema educacional marcado pela diferenciação social evidenciada logo no ingresso dos alunos no ensino secundário, além da seletividade no que se refere à permanência desses mesmos alunos até as séries finais dessa modalidade de ensino. Segundo Chartier (1990, p. 17) o objetivo da História Cultural é identificar “como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

O restrito acesso ao Ginásio Estadual de Matão era uma realidade da época, devotando-lhe um caráter seletivo perante a sociedade local; entretanto, agregado a esse caráter, o rigor e o elevado índice de evasão escolar presentes no cotidiano dessa escola podem ser vistos como fatores determinantes na manutenção dessa representação social da escola. É nessa seara que incide essa reflexão.

De Ginásio Municipal “Dr. Adhemar de Barros” a Ginásio Estadual de Matão (1940-1947)

Haja vista a suspensão da atividade legislativa, inclusive em âmbito municipal, com a promulgação da Constituição Federal de 1937, o processo de

⁵- O jornal *A Comarca* foi criado em 04 de janeiro de 1925 pelos irmãos Ítalo e Augusto Ferreira, com o objetivo de “trabalhar pela criação da Comarca de Mattão”, expresso no editorial de sua primeira edição publicado nessa data. Ressaltamos que o jornal analisado neste trabalho, mesmo dada a sua importância, não foi tomado como questão de pesquisa, mas como fonte privilegiada no que tange a reconstrução das representações ligadas aos atores políticos que estavam envolvidos na expansão do ensino secundário no interior paulista, e como elas eram apresentadas à sociedade local.

⁶- Vide Diniz (2012).

criação do Ginásio Municipal ficou a cargo exclusivamente da única autoridade constituída responsável por governar o Município: o prefeito municipal. O prefeito da época, o senhor José Bartholomeu Ferreira, foi empossado em 29 de abril de 1939⁷ por designação do Interventor Federal do Estado de São Paulo, Dr. Adhemar de Barros.

Após um ano de governo, o jornal *A Comarca* noticiou, em abril de 1940, um balanço do primeiro ano de sua gestão e expôs sucintamente seus próximos projetos, mencionando a instalação de um Ginásio Municipal pela primeira vez na imprensa escrita:

Para o anno administrativo que se inicia, o programma do sr. governador da cidade é extenso e de grande envergadura. Tudo nos levar a crêr que a sua energia e dedicação levarão a bom termo os planos concebidos ao influxo de um sadio patriotismo. Não lhe faltarão, estamos certos, no decorrer da sua acção realizadora o concurso franco e decidido dos munícipes. Com sincero cultor dos postulados do Estado Novo, è da cooperação conjunta do Poder e do Povo que o sr. José Bartholomeu Ferreira espera o exito do trabalho administrativo [...] Ahi apparecem como serviços de incalculavel merito e importancia de suas cogitações, a criação do Gymnasio Municipal, necessidade imprescindível que de há muito se faz sentir entre nós [...] (A COMARCA, 1940a).

Com essa declaração do Prefeito dada à imprensa, ficou evidente que ele se antecipou a implantação do ensino secundário em Matão, tomando à frente dessa questão em relação ao governo estadual, que até então não havia se manifestado. Nesse ponto, o que nos chama atenção é a intenção de se criar um ginásio em uma cidade com uma população em que 45% eram analfabetos, e desse percentual, 25% estavam na faixa etária dos 10 aos 19 anos, ao invés de expandir o ensino primário no município com o intuito de diminuir esse déficit. Possivelmente, a opção do prefeito pelo ginásio oficial está atrelada ao atendimento das expectativas e/ou pressões de uma camada e/ou grupo social e, por conseguinte, pode ser compreendida como sendo uma estratégia política para garantir a sua popularidade em meio à elite local.

Ao mesmo tempo, o apoio solicitado ao Interventor provavelmente consistiu em uma estratégia para a criação do Ginásio Estadual no futuro próximo. Em nosso entendimento, tal hipótese pode ser confirmada, ainda que parcialmente,

⁷- Cf. Matão (1930-1949).

a partir das reportagens veiculadas – em sua maioria, estampadas na primeira página – pelo jornal *A Comarca*, como por exemplo, a da edição datada de 1º de dezembro de 1940, intitulada “O regresso do sr. Prefeito Municipal”:

Entrevistado, disse-nos S. S. que espera instalar para o inicio do anno que vem, o Gynasio Municipal “Dr. Adhemar de Barros”, pois, obteve, do chefe do governo Estadoal e das demais autoridades inteiro apoio material e moral para o novo educandario, assim como para todas as demais aspirações do povo de Matão. Soubemos ainda que S. Excia. o Dr. Adhemar de Barros virá pessoalmente presidir às cerimonias de inauguração do Gynasio [...]. O dynamico e esclarecido prefeito do nosso município teve tambem o prazer de verificar que o Sr. Dr. Interventor Federal manifesta sinceras sympathias pela nossa cidade e, por isso, é grande o nosso prazer de registrar aqui, que as sympathias especiaes demonstradas por S. Excia. vêm ao encontro da unanimidade que ha em Mattão em torno do illustre chefe do executivo estadoal e da nova ordem politica do Estado Novo tão compativel com as nossas realidades nacionaes e especialmente tão benefica para a nossa querida cidade (A COMARCA, 1940b).

Após idas e vindas à Capital para tratar da criação do almejado estabelecimento de ensino, relatadas em reportagens veiculadas em *A Comarca*, no dia 31 de dezembro de 1940 o Prefeito criou a partir do Decreto-lei n. 42⁸, o Ginásio Municipal:

Art. 1º - Fica creado um Gynasio Municipal nesta cidade, cuja instalação far-se-á oportunamente, obedecendo as disposições da legislação federal ao ensino. (MATÃO, 1917-1944, p. 265-265v).

As atividades do recém-criado estabelecimento de ensino foram iniciadas no dia 25 de março de 1941 nas dependências do primeiro Grupo Escolar, contando com duas turmas: uma de primeira e outra de segunda série do curso ginásial, com alunos aprovados no exame de admissão, além daqueles que vieram transferidos de outras escolas. Sob grande repercussão, com direito à missa de ação de graças, a inauguração foi noticiada com entusiasmo no jornal:

No proximo dia 25 – terça feira – assignalar-se-á um dos acontecimentos de maior relevancia da historia do municipio de Matão; um acontecimento que

8 - Vide Matão (1917-1943, v. 1).

marcará o alvorecer de um novo ciclo de progresso e um vitalizante influxo de atividades em todos os sectores, para a nossa bela cidade: - o inicio das aulas do Gymnasio Municipal.

Eis ahi uma data memoravel por todos os títulos; data em que Mattão vê inaugurar-se o seu primeiro estabelecimento de ensino secundario, abrindo para a juventude as mais brilhantes e confortadoras perspectivas, e ao mesmo tempo testemunhando que o nosso municipio não destôa do ritmo ascensional que dirige São Paulo e o Brasil na conquista dos seus altos destinos.

Nunca será demais encarecer a extraordinaria importancia desse empreendimento. Vemos, agora de modo mais acentuado, que dezenas de jovens de ambos os sexos teriam que deixar ainda este mez a casa paterna, para continuar em outras cidades os seus estudos [...]. Da mesma forma, numerosas familias de recursos mais modestos, com a criação do Gymnasio Municipal, viram reduzidas ao minimo as dificuldades a vencer para a educação dos filhos. (A COMARCA, 1941a).

Commemorando o inicio das aulas, transferido para o dia 25, do corrente, será celebrada a missa em acção de graças nesse dia ás 7 horas na Igreja Matriz.

Para a mesma são convidados todos os alunos, seus diretores, e corpo docente do Estabelecimento. O VIGARIO (A COMARCA, 1941b).

Assim, para manter a popularidade que sobrepunha este fato que veiculava pelo município, logo se deu os trâmites para a construção de um prédio para abrigar o Ginásio Municipal. No dia 08 de fevereiro de 1942 foi lançada a pedra fundamental do edifício:

Na data de hoje, quando os matonenses assistem jubilosos ao lançamento da primeira pedra do nosso Ginásio, seria oportuno recordar, etapa por etapa, a breve e vitoriosa historia dessa extraordinária iniciativa, que, não ignoramos, custou ao sr. Prefeito o dispêndio de herculeos esforços de preparo e organização. [...]

Será sem duvida o edificio mais importante da cidade, verdadeiro monumento da arquitetura moderna, elevando suas colunas de concreto no topo da aprazivel colina matonense e formando com outros belissimos prédios publicos e particulares, como sejam a Igreja Matriz, o Hospital de Caridade, o Grupo Escolar, um harmonioso conjunto.

Assistiremos hoje ao lançamento de sua primeira pedra; e dentro de poucos meses, si Deus quizer, teremos a sua inauguração.

Será mais um marco na luminosa estrada do progresso, que vimos palmilhando. [...]

A essa edificante reunião a que assistiremos hoje ás 9 horas, não deverão faltar todas as características de uma festa civica. Não faltarão á mesma as

nossas autoridades, os expoentes da cultura intelectual. Não deverão faltar a juventude e a infância das nossas escolas, o povo, enfim, representados por todas as classes. Compareçamos, pois, à cerimonia da benção e lançamento da pedra fundamental do nosso Ginásio. Consignemos os nossos nomes na Ata que será hoje colocada sob os alicerces daquele templo de instrução e que vai testemunhar um dia às gerações porvindouras; que ali ficou, talvez num passado remoto, a nossa contribuição, para a grandeza de Matão, de São Paulo e do Brasil. (A COMARCA, 1942).

Portanto, o Poder Executivo Municipal, conforme relatado pelo jornal, apresentou-se de forma eficiente na implantação do ensino secundário em Matão. Entretanto, a manutenção do Ginásio consistia em uma despesa onerosa para os cofres municipais, mesmo com a subvenção parcial dada pelo Estado. A estratégia tomada para transpor esse obstáculo culminou no Decreto-lei n. 76^o de 18 de abril de 1944, que autorizava o arrendamento para a iniciativa privada do Ginásio Municipal pelo prazo de 10 anos, mediante concorrência pública, nos seguintes termos:

Art. 2^o: O edital de concorrência, que ser publicado com o prazo de 20 (vinte) dias, estipulará que o proponente vencedor ficará obrigado:

- a) a continuar mantendo o curso ginasial de conformidade com a legislação do ensino secundário;
- b) a dotar o ginásio do material didático que for necessário além do existente;
- c) a destinar o edificio exclusivamente para o funcionamento do estabelecimento de ensino;
- d) a colocar á disposição da Prefeitura um minimo de 10 (dez) lugares gratuitos, destinados a alunos reconhecidamente pobres;
- e) a entregar á Prefeitura, findo o contrato, todo o material existente e mobiliário, referidos na letra "b" deste artigo, independentemente de indenização;
- f) a aproveitar os professores e o pessoal administrativo do atual Ginásio Municipal, de acordo com as suas aptidões.
- g) Parágrafo Unico: a assinatura do contrato sera precedida do tombamento geral dos bens, objeto da locação, seus moveis, accessorios e pertences cujo termo respectivo fará parte integrante do contrato.

Art. 3^o: A Prefeitura subvencionará o Ginásio, no decurso do contrato, com um auxilio anual, até o limite máximo de CR\$ 18.000,00 (dezoito mil cruzeiros). (MATÃO, 1943-1954, p. 20-21).

9- Vide Matão (1943-1954, v. 2).

O Colégio Anglo Latino de São Paulo venceu a concorrência prescrita no Edital n. 109¹⁰, e assumiu em 05 de julho do mesmo ano a gestão do referido estabelecimento de ensino. Atribuindo a justificativa de que o governo municipal estaria confiando o Ginásio Municipal à iniciativa privada a fim de garantir o seu desenvolvimento, tal fato foi apresentado aos leitores de *A Comarca* em sua edição de 09 de julho:

A Prefeitura Municipal de Matão na intenção de dar o maior desenvolvimento possível ao ensino secundário de nossa cidade, acaba de entregar ao Colegio Anglo-Latino de São Paulo toda a orientação pedagógica do nosso Ginásio Municipal. Foi assinado contrato no dia 5 do corrente, ficando o Colégio Anglo-Latino com o arrendamento por dez anos do prédio em que funciona o Ginásio Municipal. Compromete-se o Colégio Anglo-Latino, pelas cláusulas do contrato, a incentivar, melhorar e estimular por todas as formas possíveis, o ensino secundário de nossa cidade. [...]

Está, pois, de parabéns a população de Matão que, mais uma vez deve êsse melhoramento ao Sr. Prefeito Municipal, que, em boa hora, confiou o ensino de nossa cidade e uma orientação segura e esclarecida. (A COMARCA, 1944).

Paralelamente, podemos verificar a continuidade da ação do Poder Executivo local junto ao Executivo estadual, apoiada a partir de então por um agente político que ressurgiu com o fim da Era Vargas – os deputados estaduais – que tiveram um papel fundamental na expansão do ensino secundário a partir de então:

O terceiro fato, importante para Matão, é o da esperada estadualização do Ginásio Municipal. Até o momento em que escrevemos esta notícia, o que há a respeito é o seguinte: mediante um pedido do sr. Prefeito Municipal, em ofício dirigido ao sr. Interventor Federal, defendido com empenho pelo dr. Valentim Gentil e apoiado decididamente pelo sr. Ruy Barbosa Baptista Pereira, ambos dignos candidatos a deputados estaduais nas proximas eleições, o exmo. sr. Embaixador José Carlos de Macedo Soares assinou, no dia 9 do corrente, o projeto de decreto-lei criando o Ginasio Estadual de Matão. Esse projeto foi remetido ao Conselho Administrativo do Estado, e espera-se a sua aprovação nos proximos dias. Consumado mais esse fato, poderemos afirmar, com inteira justiça, que Matão está de parabéns. A população matonense terminou o ano

10- Edital n. 109 da Prefeitura Municipal de Matão para atendimento ao seu Decreto-lei n. 76, aprovado pela Resolução n. 2.681/43 do Conselho Administrativo do Estado, publicado nas edições n. 978, 979, 980, 981, 982 do jornal *A Comarca*.

de 1946 e começou o de 1947 sob as melhores perspectivas, como um sopro de progresso e felicidade para todo o Município (A COMARCA, 1947a).

Ao que tudo indica, a transferência da administração do Ginásio Municipal para a iniciativa privada seria uma forma do Executivo Municipal para assegurar o funcionamento desse estabelecimento de ensino. Considerando essa hipótese, devemos levar em conta o curto prazo decorrido de 02 anos e 07 meses – a partir do início da atuação do Colégio Anglo-Latino, cujo arredamento do Ginásio Municipal se deu pelo prazo de 10 anos – para a promulgação em 10 de fevereiro de 1947 do Decreto-lei estadual n. 16.871, incorporando o Ginásio Municipal ao Estado, nos seguintes termos:

Art. 1º - Fica criado um Ginásio Estadual em Matão, observada a legislação federal redativa ao ensino secundário.

Art. 2º - A instalação do estabelecimento criado pelo art. 1º, fica na dependência da doação ao Estado, por parte da Prefeitura Municipal daquela cidade, de terreno, prédio e instalações do Ginásio Municipal local. (SÃO PAULO, Diário Oficial do Estado, 1947a).

Todavia, o processo de estadualização do ensino secundário se efetivaria a partir de uma contrapartida do município beneficiado. No caso do município de Matão, por exemplo:

[...] de acordo com o mesmo decreto, a instalação do referido estabelecimento ficou na dependência da doação ao Estado, por parte da Prefeitura Municipal, do terreno, prédio e instalações do Ginásio Municipal local. Podemos afirmar que a Prefeitura está agindo com a máxima urgência para cumprir a parte que lhe compete nesse sentido e que, a demora que houver, será a decorrente da prática de atos oficiais indispensáveis, tanto do lado da Prefeitura como do Governo do Estado. (A COMARCA, 1947b).

A partir da análise realizada, verificamos que as relações entre governos municipal e estadual no que se refere à criação do Ginásio Estadual de Matão já existiam desde a fase embrionária do Ginásio Municipal, configurando uma estratégia diferenciada juntamente com o governo estadual, se comparado a outros municípios que não possuíam estabelecimentos de ensino secundário até a promulgação dos decretos estaduais que os criavam. De qualquer maneira, é evidente a contrapartida financeira e/ou material dos municípios, quase de forma compulsória, no processo de expansão do ensino secundário

oficial no interior paulista, nesse primeiro momento, por meio da política dos Interventores Federais da Era Vargas.

As transformações institucionais do primeiro Ginásio Público de Matão (1948-1965)

Com a vitória do general Enrico Gaspar Dutra à Presidência da República, o qual tomou posse do cargo em 31 de janeiro de 1946, iniciou-se o processo da instalação da Assembleia Nacional Constituinte¹¹, resultando em uma nova Constituição para o país, que trouxe para o sistema político novas determinações, tais como o alistamento e o voto obrigatórios e a periodicidade das eleições – quatro anos para a Câmara dos Deputados e oito anos para o Senado.

Em São Paulo, Adhemar Pereira de Barros saiu vitorioso nas primeiras eleições democráticas para Governador do Estado realizadas em janeiro de 1947 e, em julho do mesmo ano foi promulgada a Constituição do Estado de São Paulo, elaborada por sua Assembleia Constituinte, consolidando a nova ordem política vigente, onde o Poder Legislativo era exercido nos Estados pelas Assembleias Legislativas¹².

No campo educacional, a partir dessa nova ordem instaurada, verificamos um aumento substancial do número de matrículas no ensino secundário, conforme mostra a tabela a seguir:

Quadro 1 – Expansão do Ensino Médio no Brasil (1945-1960)

Matrícula Geral					
Ano	Secundário	Comercial	Industrial	Normal	Agrícola
1945	237.695	56.570	16.531	19.533	659
1950	406.920	76.455	19.436	33.436	2.099
1960	991.391	194.124	26.850	93.600	6.850

Fonte: Nunes (1979, p. 51)

11- A Constituinte de 1946 foi a quarta assembleia reunida no país para elaboração do seu estatuto político fundamental. Eleita no pleito federal de dezembro de 1945, reuniu-se, pela primeira vez, em sessão preparativa, a 2 de fevereiro, sob a presidência do ministro Valdemar Falcão, presidente do Tribunal Superior Eleitoral. Composta por 328 representantes - 42 senadores e 286 deputados -, que consumiram cerca de 70 dias no preparo do projeto, a Assembleia Constituinte de 1946 teve seus trabalhos estendidos até 18 de junho, quando então foi promulgada a nova Constituição. (FGV/CPDOC, 2012). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/glossario/aconstituente>. Acesso em dia, mês abreviado, ano.

12- No caso do Estado de São Paulo, a Assembleia Legislativa à época do período estudado era composta por 75 deputados, eleitos por sufrágio universal, voto secreto e direto, com sistema de representação proporcional dos partidos políticos.

Nessa nova conjuntura política, Beisiegel afirma que,

Após a queda do Estado Novo, a criação de um ginásio estadual passou a depender da promulgação da lei aprovada na Assembléia Legislativa do Estado. As providências relacionadas à criação da escola, desde as primeiras solicitações locais até o início das atividades letivas do estabelecimento, implicam em um conjunto de iniciativas que movimenta numerosos agentes da política e da administração escolar. O deputado ocupa posição central nesse consulto de iniciativas (BEISIEGEL, 1964, p. 152-153).

Publicada em 13 de abril de 1950, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a Lei n. 684, de 12 de abril de 1950, indicava a criação da Escola Normal em Matão, anexa ao Ginásio Estadual, criado em 1947:

ADHEMAR DE BARROS, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei,
Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:
Artigo 1º - Passam a funcionar como colégio, uma vez obtida a autorização federal, os Ginásios Estaduais de São Roque, Andradina e Igarapava.
Artigo 2º - Fica criada uma Escola Normal em Matão.
Parágrafo único – O curso fundamental do Ginásio Estadual de Matão constituirá o da Escola Normal criada por este artigo.
Artigo 3º - A despesa com a execução da presente lei, correrá por conta de verba própria do orçamento.
Artigo 4º - Essa lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (SÃO PAULO, 1950).

No que tange à criação da Escola Normal no município de Matão, a mesma já funcionava como Escola Normal Livre desde 1948¹³, nas instalações do Ginásio Estadual de Matão, embora não estando subordinada a esse estabelecimento, funcionava como escola particular, semelhante a uma cooperativa, pertencente a todos os professores e por eles administrada, porém com o aconselhamento do Prefeito Municipal.

Em 06 de novembro de 1948 o Prefeito Municipal de Matão à época, sr. Leônidas Calígula Bastia, encaminhou uma carta ao Departamento da Educação solicitando que a Escola Normal pertencesse à esfera municipal:

13- Cf. São Paulo (1948).

“[...] Em virtude de ter sido publicado no Diário Oficial de 17/2/1948, o Decreto n. 17.974 de 16/2/48, criando uma Escola Normal Livre e ser da nossa aspiração uma Escola Normal Municipal, conforme nosso pedido, solicitamos os bons ofícios dêsse Departamento para que seja retificado o Decreto de criação” (MATÃO, 1948).

Embora houvesse interesse dos fundadores da Escola Normal Livre em passar a administração dessa escola para a Prefeitura Municipal, conforme consta no Livro Ata de Reuniões Pedagógicas da Escola Normal (Livro n. 104 – Arquivo da E. E. Prof. Henrique Morato), a mesma foi anexada ao Ginásio Estadual de Matão, conforme a Lei n. 684, de 12 de abril de 1950, registrada em ata:

Ata dos Professores da Escola Normal Livre de Matão.

Aos quatorze dias do mês de junho do ano de mil novecentos e cinquenta, na Sala dos Professores do Ginásio, onde funciona, a título precário, a Escola Normal Livre desta cidade, reuniram-se os Professores do referido estabelecimento para tratar dos seguintes assuntos:

1) A Senhora Diretora levou ao conhecimento dos Senhores Professores que, por ofício dirigido ao Senhor Andronico de Mello, D. D. Chefe de Serviço do Ensino Secundário e Normal, esta Diretoria se prontificou a expedir as guias de transferência, uma vez autorizada pelas autoridades superiores, e após as lotações dos cargos. Nesse mesmo ofício foi doado ao Estado o arquivo, livros pedagógicos, vitrola com discos e um armário, em data de 18-4-1950.
2) O Conselho Consultivo oficiou, em data de 20-5-50, ao Senhor Dr. Secretário da Educação, José de Moura Rezende, solicitando a suspensão do funcionamento da Escola Normal Livre, o qual ofício teve o ciente do Senhor Dr. Leônidas Calígula Bastia, D. D. Prefeito Municipal, tendo em vista a criação de uma Escola Normal Oficial, pela Lei 684, de 12-4-50.

[...]

4) Em data de 20-5-50 cessou o funcionamento da Escola Normal Livre e a 22 do mesmo mês teve início o funcionamento da Escola Normal Oficial. Deste modo, a Senhora Diretora interpretando o sentir do Conselho Consultivo e dos demais professores do estabelecimento, agradeceu a todos os relevantes serviços prestados à causa do Ensino em Matão (E. E. PROF. HENRIQUE MORATO, 1948-1950).

Com essa constatação, o que nos parece é que a ação dos deputados estaduais às vezes se sobrepunha aos interesses dos Municípios, conforme verificado no caso da Escola Normal de Matão. Por outro lado, verificamos

que a implantação da Escola Normal Oficial no município de Matão atendeu uma demanda real, ainda que tímida, pois os egressos do primeiro ciclo do ensino secundário teriam apenas essa possibilidade para dar continuidade a seus estudos, haja vista que o município não contava com o colégio.

Em maio de 1958 o deputado Francisco Scalamandrê Sobrinho, vinculado ao PTN – Partido Trabalhista Nacional, solicitou à Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo a instalação do segundo ciclo do secundário no então Ginásio Estadual anexo à Escola Normal de Matão, com a seguinte justificativa:

Matão desde há muito está a exigir estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de 2º ciclo.

Na realidade, os seus alunos do 1º ciclo sobem a centenas, número mais que suficiente ao perfeito funcionamento do Colégio.

A medida ora proposta, funcionamento como Colégio do seu Ginásio Estadual, é das mais justas e consubstancia os desejos da classe de estudantes da progressista cidade de Matão. (SÃO PAULO, 1958a).

Em julho do mesmo ano, o Parecer n. 1.958 da Comissão de Constituição e Justiça indicou a necessidade de uma emenda ao referido Projeto de Lei, fazendo menção ao ônus ao erário estadual posterior decorrente da sua aprovação, nesses termos:

Acrescente-se onde convier:

“Artigo __: A lei orçamentária do exercício em que se der a instalação do estabelecimento de ensino ora criado consignará dotações adequadas ao custeio das respectivas despesas” (SÃO PAULO, 1958b).

Submetido à Comissão de Educação e Cultura, o projeto de criação do Colégio em Matão, recebeu dessa um parecer favorável com emendas no dia 20 de fevereiro de 1959, justificando que “o presente projeto, visando a ampliação da rede de estabelecimentos de ensino secundário no interior do Estado, pretende assegurar ao grande número de estudantes existentes em Matão facilidades para a continuação de seus estudos” (SÃO PAULO, 1959a). Do mesmo modo, a Comissão de Finanças com o Parecer n. 1.124 de 1959 (SÃO PAULO, 1959b), manifestou-se favorável à solicitação do deputado Scalamandrê Sobrinho, haja vista que o mesmo atendia o disposto no Art. 30, da Constituição Estadual:

Artigo 30 - Nenhuma lei que crie ou aumente despesa será sancionada sem que dela conste a indicação de recursos hábeis para prover aos novos encargos.

Parágrafo único - O disposto neste artigo não se aplica a crédito extraordinário, só admissível por necessidade imprevista e urgente, em caso de guerra, comoção intestina ou calamidade pública (SÃO PAULO, 1947b).

Contudo, o Projeto de Lei n. 738/1958 ficou em tramitação até o final do primeiro semestre de 1961, quando a Comissão de Redação apresentou o Parecer n. 988 de 1961, no qual constava a redação que iria figurar posteriormente em forma de lei:

Artigo 1º - Passa a funcionar como Colégio, uma vez obtida autorização federal, o Ginásio Estadual anexo à Escola Normal de Matão.

Artigo 2º - A lei orçamentária do exercício em que se der a instalação do estabelecimento de ensino ora criado consignará dotações adequadas ao custeio das respectivas despesas.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 1961a).

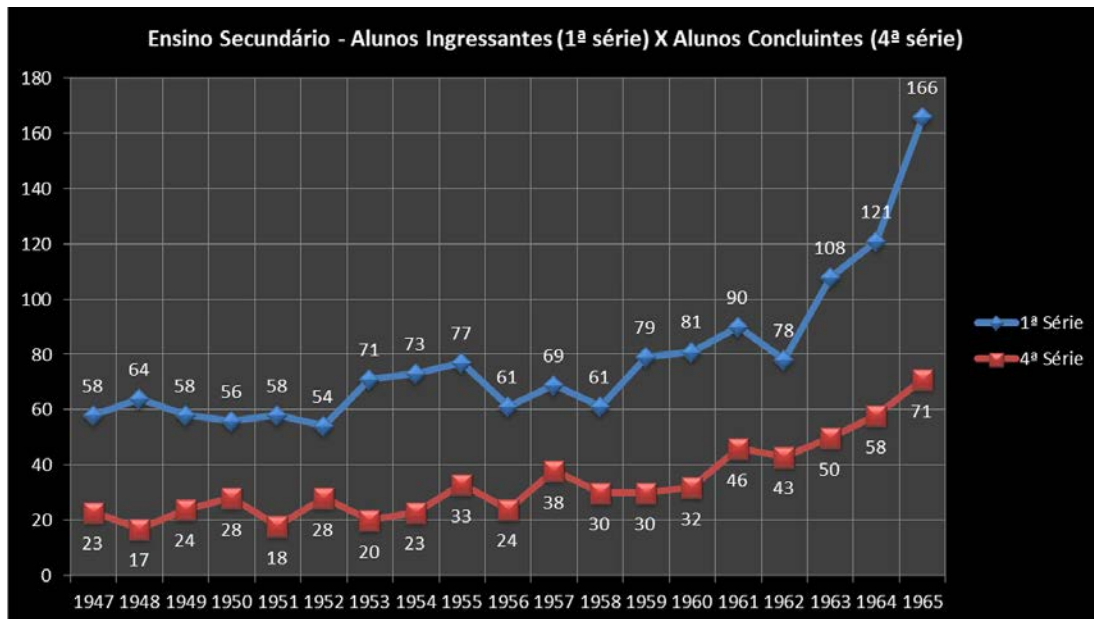
O jornal *A Comarca* atribuiu na edição número 1.851 uma nota intitulada “Mais um passo largo no desenvolvimento do ensino em Matão” (A COMARCA, 1961), limitando-se a citar que o projeto de funcionamento do Colégio no Ginásio de Matão era de autoria do deputado Scalamandrê Sobrinho, e a transcrever na íntegra o Projeto de Lei n. 738, os Pareceres 738 e 1.958 de 1958 e os Pareceres 1.123 e 1.124 de 1959.

Adicionado à postura adotada pelo jornal, o fato que nos chama atenção é de que tendo sido promulgada a Lei n. 6.173 de 14 de julho de 1961¹⁴, o funcionamento do Colégio se deu somente a partir de 1969, oito anos após a promulgação da referida lei e quatro anos após a escola ter sido transformada em Instituto de Educação. Ao que tudo indica, não havia um montante de alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino secundário ou concluintes desse nível de ensino que justificassem a proposição do legislador no que tange ao projeto do Colégio para Matão.

Analisando os Mapas de Movimento e os Livros de Matrículas do nosso objeto de pesquisa, verificamos que o Ginásio Estadual de Matão teve um crescimento relativamente baixo nos anos que antecederam ao Projeto de Lei n. 738/1958, conforme aponta o gráfico a seguir:

14- Cf. São Paulo (1961b).

Gráfico 1 – Alunos ingressantes versus alunos concluintes do curso ginásial – Ginásio Estadual de Matão (1947-1965)



Fonte: Diniz (2012, p. 75).

Podemos perceber que o crescimento de número de alunos ingressantes e concluintes se deu de forma contínua a partir de 1963. Ainda que houvesse demanda anterior a 1961, esse índice era sutil e oscilava, nunca ultrapassando a marca anual de 40 concluintes, cuja uma parcela desses era absorvida pela Escola Normal que funcionava já em 1948. Provavelmente, ou seria essa a justificativa para compreendermos a intervalo de quase 8 anos entre a promulgação da lei e a sua aplicação em termos reais, ou podemos compreender tal realidade a partir da ação do deputado que, tendo a possibilidade de ampliar seu eleitorado, utilizou-se de uma necessidade educacional do município e da representação do colégio entre os munícipes para se promover politicamente.

O Instituto de Educação “Professor Henrique Morato”

Os Institutos de Educação, criados inicialmente no Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933, tinham por finalidade:

- formar professores primários, secundários e inspetores e diretores de escolas;
- manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação, para os membros do magistério;

c) ministrar ensino primário e secundário a alunos de ambos os sexos, em estabelecimentos que permitam a observação, a experimentação e a pratica de ensino, por parte dos candidatos ao professorado (SÃO PAULO, 1933).

No que tange ao ensino primário, verificamos que foi criado o Curso Primário anexo a Escola Normal e Ginásio Estadual de Matão, no dia 29 de novembro de 1958, por Decreto do Governador publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo a 30 de novembro do mesmo ano, embasado nos artigos 201 e 205 do Decreto n. 17.698 de 26 de novembro de 1947¹⁵. Quatro classes do curso primário foram criadas, uma de cada série, e as atividades iniciaram-se em 1959. Tal número se manteve pelo menos até 1965, com um número de alunos que variava de um ano para outra de maneira acentuada em alguns casos, como podemos verificar na tabela a seguir:

Quadro 2 – Matrículas do curso primário anexo à Escola Normal e Ginásio Estadual de Matão (1959-1965)

Ano	Nº de Classes	Quantidade de Alunos		
		Masculino	Feminino	Total
1959	4	30	44	74
1960	4	59	47	106
1961	4	58	33	91
1962	4	65	63	128
1963	4	78	71	149
1964	4	64	69	133
1965	4	67	64	131

Fonte: Diniz (2012, p. 77).

Diante do exposto, ainda que o Colégio passasse a funcionar efetivamente a partir de 1969, mas criado em 1961 conforme já dito, a EE Prof. Henrique Morato oferecia à época o Curso Primário, o Curso Ginásial e o Curso Normal. Desse modo, em 1964 começaram as negociações para transformar esse estabelecimento de ensino em Instituto de Educação. Tal proposta, encabeçada pelo deputado estadual Leonardo Barbieri.

Com a aprovação da Comissão de Educação e Cultura por meio do Parecer n. 1.896 de 1965 (SÃO PAULO, 1965b) e emendas propostas pela Comissão de Constituição e Justiça (SÃO PAULO, 1965a) e pela Comissão de Finanças (SÃO

15- Cf. São Paulo (1947c).

PAULO, 1965c), foi decretada a criação do Instituto de Educação Professor Henrique Morato, nos seguintes termos:

Artigo 1º - É transformado em Instituto de Educação o Colégio Estadual e Escola Normal "Prof. Henrique Morato", de Matão.

Artigo 2º - O estabelecimento de ensino de que trata o artigo anterior denominar-se-á Instituto de Educação "Prof. Henrique Morato".

Artigo 3º - A lei orçamentária do exercício em que se der a instalação do Instituto de Educação ora criado consignará dotações necessárias a ocorrer às respectivas despesas.

Artigo 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 5º - Revogam-se as disposições em contrário (SÃO PAULO, 1965d; SÃO PAULO 1965e).

Nesse processo de tramitação, destacamos o Parecer n. 1.896 de 11 de agosto de 1965, favorável ao Projeto de Lei, afirmando que é "justo que se amplie [...] as oportunidades educacionais pelo Estado à mocidade estudiosa de Matão", que faz "por merecer esta melhoria" (SÃO PAULO, 1965b).

Beisiegel (1964) afirma que a população valorizava a execução de melhorias na infraestrutura do município e, desse modo, pressionava o poder local (prefeito e/ou vereadores) para que atuasse em favor dos interesses da população. Esses, por sua vez, se viam compelidos a buscar apoio na esfera estadual, a partir dos deputados, firmando e/ou fortalecendo alianças políticas com vistas a garantir o prestígio político para ambos. Em suas palavras:

Encontram-se também [...] pressões que vereadores e prefeitos enfrentam nos subsistemas políticos locais, traduzidas em reivindicações que incluem escolas secundárias e às quais o político municipal deve atender sob pena de perda de prestígio diante de seus representados. Há referências à valorização, pelas populações locais, de "melhoramentos" públicos que condensariam as suas expectativas de "progresso" para o município: estradas, pontes, repartições públicas ainda não existentes, ou novos edifícios destinados à cadeia, ao fórum, à escola, etc. [...] reportam-se o desenvolvimento de expectativas que expressam novos padrões de sucesso sócio-econômico, relacionados a carreiras no funcionalismo público, nas profissões liberais, no magistério ou nas burocracias privadas, todas elas importando em grau de escolaridade posterior ao curso primário, e traduzindo a valorização da escola secundária como canal de ascensão para as camadas menos favorecidas ou mesmo de manutenção de posições para as camadas médias da sociedade local (BEISIEGEL, 1964, p. 183).

Nesse momento, a escola secundária passa a figurar entre os objetivos de reivindicações municipais e, por conseguinte, ao rol de recursos de estabelecimento e consolidação de relações entre os atores políticos das esferas municipal e estadual, onde a permanência no poder das lideranças políticas locais passa a depender do êxito dos deputados estaduais que atendem às reivindicações das localidades que representam.

Isto posto, e partindo do contexto municipal em que se insere o Instituto de Educação Prof. Henrique Morato, verificamos um aumento considerável no número de alunos matriculados nessa escola entre os anos de 1947 e 1965:

Quadro 3 – Matrículas – Escola Normal e Ginásio Estadual de Matão (1947-1965)

Curso/Ano	Ginasial	Normal	Primário	Total
1947	144	-	-	144
1948	157	-	-	157
1949	181	-	-	181
1950	178	64	-	242
1951	147	70	-	217
1952	153	58	-	211
1953	169	72	-	241
1954	186	59	-	245
1955	202	77	-	279
1956	190	68	-	258
1957	207	65	-	272
1958	204	71	-	275
1959	216	100	74	390
1960	221	87	106	414
1961	245	76	91	412
1962	273	99	128	500
1963	312	109	149	570
1964	349	140	133	622
1965	398	190	131	719

Fonte: Diniz (2012, p. 81).

Diante dos dados apresentados, percebemos um crescimento contínuo da oferta de vagas, sobretudo de forma acentuada no ano de 1959; porém, entre os anos de 1950 e 1958 podemos observar que a escola manteve o número matrículas, com uma média de 250 alunos. Entre 1947 e 1965, o montante de matrículas foi quintuplicado, mas o aumento da oferta de matrículas no curso ginásial foi de 276,89% e do curso normal 296,86%.

Comparando o número de alunos matriculados nos anos de 1950 (242 matrículas) e 1960 (308¹⁶ matrículas) com a população da época, verificamos que respectivamente 1,18% e 1,39% dos munícipes frequentavam o referido estabelecimento de ensino. Logo, se há uma pressão da população pela expansão do ensino secundário, os seus resultados advindos, no caso de Matão, atendem a um seleto grupo de pessoas, reforçando uma representação social da escola enquanto espaço que reforça as diferenças sociais presentes na sociedade.

Ademais, ao analisarmos as transformações institucionais pelas quais passou o estabelecimento oficial de ensino secundário outrora denominado Ginásio Estadual de Matão, podemos verificar que elas se efetivaram por intermédio da ação dos deputados estaduais que, mediada às aspirações municipais, utilizaram-se dessa prática para manter-se no poder. Se por um lado, “as pequenas cidades do interior encontraram no deputado estadual um agente situado em posição privilegiada para o encaminhamento de suas reivindicações no campo da educação secundária” (BEISIEGEL, 1964, p. 157) e, por conseguinte, receberam o beneplácito desses atores políticos no que se refere à expansão e melhoria das condições do ensino secundário paulista, por outro, tais agentes tiraram o máximo proveito da posição que ocupavam e pela importância que a escola ocupava na ideário da população.

Considerações finais

Marcado por uma aura de prestígio, o Ginásio Estadual de Matão, sobretudo no início da sua trajetória – quando ainda pertencia à administração municipal –, era tido pela população local como um ícone do progresso no qual a cidade procurava se inserir a partir da década de 1940. Logo, pertencer ao corpo discente desse estabelecimento de ensino era visto como um desafio, haja vista a seleção existente para garantir uma vaga entre o número limitado de vagas oferecidas, inicialmente pelos exames de admissão e, num segundo momento, pelo aumento da demanda em torno do ensino secundário.

¹⁶- Consideramos para essa análise apenas os alunos que frequentavam o ensino secundário.

Ademais, vale destacar que essa instituição se manteve por muitos anos como sendo a única opção de educação pública de nível secundário na cidade, portanto, adentrar nessa escola demonstrava ser uma grande conquista social e educacional; conquista essa inclusive noticiada com destaque pela imprensa escrita local em diversas circunstâncias. Nesse viés, há que se destacar que aproximadamente 80% dos alunos ora matriculados em 1941 residiam na região central da cidade – um espaço reduzido e concentrado –, onde se encontravam reunidas funções variadas necessárias ao funcionamento dessa pequena cidade, como por exemplo, a administração pública, a igreja, os estabelecimentos comerciais, bancários e de prestação de serviços e entretenimento. Tal informação nos sugere que os alunos que frequentaram a escola ginásial de Matão nos seus primeiros anos de funcionamento provavelmente eram, em sua maioria, filhos de comerciantes, fazendeiros, profissionais liberais, funcionários públicos etc., ou seja, vinham de classes sociais mais abastadas, reforçando sobremaneira o caráter seletivo atribuído ao ensino secundário à época.

Percebe-se, entretanto, com o passar dos anos, que o Ginásio Estadual de Matão que até então atendia a um número reduzidíssimo de alunos, prioritariamente pertencentes a famílias possivelmente detentoras de um poder aquisitivo maior em relação às famílias que residiam na região periférica do município, ampliou o seu atendimento no que tange ao primeiro ciclo do ensino secundário.

Se compararmos o montante de alunos matriculados entre os anos de 1941 (53 alunos), 1950 e 1965, podemos verificar um crescimento vertiginoso de 751% de 1941 a 1965 na oferta de matrículas, entretanto verificamos um crescimento menor entre os anos de 1950 a 1965, ou seja, em um intervalo de 15 anos (224%), se comparado aos 09 anos de intervalo entre os anos de 1941 a 1950 (336%).

Utilizando-se da amostra dos prontuários dos alunos matriculados em 1950 e 1965, conforme podemos observar na tabela a seguir, constatamos que houve uma diminuição da concentração de matrículas de alunos residentes na área urbana da cidade com predominância na região central do município. Nesse contexto, podemos perceber um aumento gradativo dos alunos provindos da zona rural de Matão, favorecendo assim uma alteração na clientela escolar que a partir de então extrapolava os limites do centro da cidade. Quanto à situação socioeconômica dos alunos podemos considerá-los pertencer a uma classe social ascendente a partir da profissão paterna que, por sua vez, incide um perfil social mais variado do corpo discente, o qual a escola passou a incorporá-lo no seu cotidiano; ao mesmo tempo a sua representação social de prestígio foi sendo, de certa forma, mantida perante a sociedade local, uma vez que o Ginásio Oficial

deixava de ser uma exclusividade dos grupos sociais economicamente mais privilegiados, mas ainda assim continuava sendo um apanágio para poucos.

Agregado às condições socioeconômicas, outro aspecto que deve ser considerado no ingresso ao ensino secundário trata-se do Exame de Admissão, cuja exigência perdurou até o início da década de 1960, constituindo uma efetiva contenção da demanda para essa etapa de estudos. Logo, é possível compreender que o acesso ao ensino secundário permanecia restrito a um número reduzido de crianças em idade escolar até a década de 1960.

Entendemos, pois, que a alta seletividade do ensino secundário era vista como uma decorrência de um padrão de qualidade desejável, ratificado pela sociedade em torno do discurso da “boa escola pública”. Em suma, constatamos que a precariedade do sistema educacional brasileiro, no que se refere ao número demasiadamente insuficiente de vagas nos estabelecimentos de ensino secundário, pode ser visto como um fator determinante na representação da escola secundária enquanto espaço destinado à formação das “elites condutoras do país”, em detrimento de uma grande massa popular que se encontrava fora da escola no período histórico analisado. Por outro lado, a imprensa local, ao invés de apontar a fragilidade de tal sistema na direção de pressionar o Estado a fim de propor políticas públicas visando à diminuição do déficit de vagas no ensino secundário, preferiu enaltecê-lo, destacando os benefícios que a escola pode proporcionar aos “escolhidos” por ela.

Ao analisarmos os livros de matrículas, prontuários de alunos e outros documentos escolares do nosso objeto de estudo, verificamos que vencida a barreira do acesso à escola, obstáculo maior ainda era permanecer nela até a conclusão dos estudos. A qualidade do prestigiado ensino secundário se dava primordialmente pela rigidez adotada no cotidiano escolar a partir das inúmeras avaliações a que os alunos eram submetidos no decorrer do ano letivo, contempladas desde a Reforma Francisco Campos, que institucionalizou a avaliação como mecanismo de seleção e símbolo da excelência do ensino secundário. No caso do município de Matão, entre as décadas de 1940 e 1960, é possível verificar um índice bem inferior de alunos concluintes (4ª série) se comparado ao número de alunos ingressantes (1ª série); em outras palavras, uma expressiva incidência de evasão escolar, conforme mostrado no gráfico n. 1.

A partir dos dados apresentados no gráfico acima, e confrontando-os com os dados fornecidos pelos Mapas de Movimento, podemos inferir que o déficit do número de alunos concluintes em relação ao número de alunos que ingressaram (quatro anos antes), deve-se principalmente pelo alto índice

de repetência que levavam, em uma boa parte dos casos, à evasão escolar, reforçando o caráter seletivo da escola.

Ao ratificar que a boa escola pública, símbolo da eficiência e da qualidade, deveria ser algo a ser perseguido, mas difícil de ser conquistado, a sociedade matonense conferiu ao seu Ginásio Estadual um status que o posicionava com uma instituição que prestava serviços de extrema relevância à cidade, proporcionando uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico em âmbito local. Por isso, a rigidez e a seletividade eram consideradas aspectos imprescindíveis para garantir os objetivos da política educacional da época para esse nível de ensino. Logo, as representações individuais produzidas pelos municípios, tornam-se, ao mesmo tempo, representações coletivas e, a partir disso, é possível compreender a “visão de mundo” que as pessoas possuem e os motivos que as levam a agir de determinadas maneiras, construindo assim uma realidade social em torno do acesso e permanência na escola pública secundária.

Com efeito, se por um lado o saudosismo da política educacional adotada na Era Vargas para um ensino secundário de excelência costuma vir de tempos em tempos à tona no debate educacional, impregnada da rigidez no cotidiano escolar e pela diferenciação social conferida por essa escola, por outro lado, temos a convicção que se tratava de uma oportunidade concedida a poucos, excluindo da escola uma massa esmagadora que se via à margem da possibilidade de ascender socialmente por não poder frequentá-la.

Outro aspecto relevante que constatamos em nossa pesquisa refere-se à atuação da imprensa escrita local que, desde a fase embrionária do então Ginásio Municipal e perpassando pelas transformações institucionais que culminaram com a instalação do Instituto de Educação em Matão, restringiu-se exclusivamente em enaltecer o papel desempenhado por tais atores políticos, sejam eles o Prefeito, o Interventor Federal ou os deputados estaduais, omitindo-se da sua função primordial de esclarecer a população quanto ao déficit educacional que se mantinha no município, evidenciando, por conta disso, ter servido a grupos políticos ao longo do recorte histórico estudado.

Ademais, a imprensa ainda teve um papel importante em reforçar a representação social do Ginásio Estadual de Matão enquanto estabelecimento de ensino destinado à uma pequena parcela de matonenses, seja noticiando cerimônias promovidas pela escola como, por exemplo, de formaturas, ou ainda transmitindo comunicados sobre exames de admissão e descrição detalhada dos modelos de uniforme escolar (de uso obrigatório), entre outros.

Não resta dúvida que estudar no Ginásio Estadual de Matão era visto como motivo de orgulho, uma verdadeira conquista, tanto para os alunos como para seus familiares, conferindo-lhes certo *status* social perante a comunidade local. Notamos essa conotação, sobretudo a partir da imprensa, que por sua vez, descrevia com detalhes alguns eventos escolares promovidos, em especial, as formaturas, informando inclusive os nomes dos formandos que eram, na maioria das vezes, em número muito reduzido se comparado ao número de ingressantes.

Por fim, podemos verificar que a expansão do ensino secundário nas cidades do interior do Estado de São Paulo entre as décadas de 1940 e 1960, como no caso do município de Matão, manteve um padrão de seletividade que proporcionou à época uma diferenciação do seu ginásio oficial, garantindo um status desse estabelecimento de ensino frente à sociedade local. Portanto, há de se destacar que estudos em torno de instituições escolares criadas em municípios do interior paulista em meados do século XX revelam-se um recurso potencial para compreender o papel que a escola secundária exercia na sociedade em geral; além disso, possibilita resgatar a história da educação brasileira, sobretudo no que se refere às questões pouco investigadas na historiografia da educação paulista, como as que foram abarcadas nesse texto.

Referências

A COMARCA. **Município de Mattão:** homens e cousas do passado, num breve retrospecto histórico – como se vem processando, através de pouco mais de quatro décadas, a evolução das nossas possibilidades economicas e sociaes – o actual surto de progresso do município e seus principaes factores., Matão, ed. 751, 29 abr. 1940a.

A COMARCA. **Gymnasio Municipal: coroados de pleno êxito os esforços do Sr. Prefeito Municipal para criação do nosso Gymnasio.** Matão, ed. 782, 01 dez. 1940b.

A COMARCA. **Gymnasio Municipal “Dr. Adhemar de Barros” de Matão.** Matão, ed. 798, 23 mar. 1941a.

A COMARCA. **Gymnasio Municipal:** Missa em Ação de Graças pela abertura das aulas. Matão, ed. 798, 23 mar. 1941b.

A COMARCA. **Um dia festivo para a população matonense:** será assentada hoje a primeira pedra do edifício do nosso Ginasio Municipal., Matão, ed. 843, 08 fev. 1942.

A COMARCA. **Ginasio Municipal Dr. Adhemar de Barros**. Matão, ed. 987, 09 jul. 1944.

A COMARCA. **Matão está de parabéns**. Matão, ed. 1.131, 12 jan. 1947a.

A COMARCA. **Ginasio Estadual de Matão**. Matão, ed. 1.137, 23 jan. 1947b.

A COMARCA. **Mais um passo largo no desenvolvimento do ensino em Matão**. Matão, ed. 1.851, 02 jul. 1961.

BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e Planejamento**, n. 8, São Paulo, 1964.

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

DINIZ, C. A. **A educação secundária no interior paulista**: estudo histórico sobre o Ginásio Estadual de Matão (1940-1965). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

DINIZ. C. A. **A escola da juventude paulista**: a expansão dos ginásios públicos e o campo político no Estado de São Paulo (1947-1963). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

E. E. PROF. HENRIQUE MORATO. **Livro Ata de Reuniões Pedagógicas da Escola Normal**. Matão, 1948-1950. Arquivo da escola. livro n. 104.

FGV/CPDOC. **Assembléia Nacional Constituinte (ANC)**, 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/glossario/anconstituente>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MATÃO (Município). **Declaração**. Prefeitura Municipal de Matão, 06 nov. 1948.

MATÃO (Município). **Livro de Atas de Sessões da Câmara Municipal**. Câmara Municipal, 1930-1949.

MATÃO (Município). **Registro de Leis, Decretos e Atos, de 30/01/1917 a 09/09/1943**. Câmara Municipal, 1917-1944, v. 1.

MATÃO (Município). **Registro de Leis, Decretos etc., de 06/12/1943 a 30/12/1954**. Câmara Municipal, 1943-1954, v. 2.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

NUNES, C. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. 1979. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

SÃO PAULO (Estado). [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado de São Paulo de 1947**. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1947b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/leis/constituicoes/constituicoes-anteriores/constituicao-estadual-1947/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 1, n. 91, p. 41, 23 abr., 1933. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo (Suplemento), São Paulo, SP, ano 58, n. 3, p. 1. 4 jan., 1947c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 17.974, de 16 de fevereiro de 1948. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 58, n. 37. p. 1, 17 fev., 1948. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1948/decreto-17974-16.02.1948.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei n. 16.871, de 10 de fevereiro de 1947. Dispõe sobre a criação de um Ginásio Estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 57, n. 33, p. 1. 11 fev., 1947a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1947/decreto.lei-16871-10.02.1947.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 684, de 12 de abril de 1950. Determina que passem a funcionar como colégio os ginásios estaduais de São Roque, Andradina e Igarapava, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 60, n. 81, p. 1, 13 abr., 1950. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1950/lei-684-12.04.1950.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 6.173 de 14 de julho de 1961. Dispõe sobre o funcionamento, como Colégio, do Ginásio de Matão. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 71, n. 158, p. 4., 1961b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1961/lei-6173-14.07.1961.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 9.179, de 13 de dezembro de 1965. Transforma em Instituto de Educação o Colégio Estadual “Prof. Henrique Morato”, de Matão. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Diário do Executivo, São Paulo, SP, ano 75, n. 230, p. 3, 14 dez., 1965e. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1965/lei-9179-13.12.1965.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 1.958, de 05 de setembro de 1958**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1958b.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 1.123, de 20 de fevereiro de 1959**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1959a.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 988, de 19 de junho de 1961**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1961a.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 1.124, de 24 de junho de 1959**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1959b.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 501, de 04 de janeiro de 1965**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1965a.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 1.896, de 11 de agosto de 1965**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1965b.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 2.173, de 26 de agosto de 1965**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1965c.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer n. 3.615, de 24 de novembro de 1965**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1965d.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei n. 738, de 1958**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1958a.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 14. ed. 2007.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

SOUZA, R. F. As políticas de expansão e de modernização do ensino secundário no estado de São Paulo e a questão da qualidade da escola pública (1945 – 1968). **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil. CD-Rom. Vitória – ES, UFES, 2011.

Sobre os(as) autores(as)

Aline de Moraes Limeira: Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO) e o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ).

Aline Lima da Silveira Lage: Possui graduação em Psicologia (1999) e Mestrado em Ciência Ambiental (2003) pela Universidade Federal Fluminense e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). É professora de Psicologia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES), membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPSS-UFRJ) e coordena, com o professor Maurício Rocha Cruz, o Grupo de Pesquisas Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES).

Amália Dias: Professora Associada do Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, cultura e comunicação em Periferias Urbanas. Membro do Grupo de Estudos de História da Educação Local (EHELO). Doutora em História da Educação na Universidade Federal Fluminense (2012). Mestre em História da Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), inserida na área de ensino e pesquisa em História da Educação, atuando principalmente nos temas: história dos processos de escolarização na Baixada Fluminense e história da profissão docente.

Angélica Borges: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (2008), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2014), com período de estágio de Doutorado Sanduíche na Université de Cergy-Pontoise (2013), financiado pela CAPES. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ-FEBF). Membro do grupo de pesquisa Estudos de História da Educação Local (EHELO). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: profissão docente no século XIX, instrução pública na Corte Imperial e na Província do Rio de Janeiro, inspeção e trajetórias docentes.

Ariadne Lopes Ecar: Pesquisadora colaboradora no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Ibirapuera (UNIB) e professora - Colaboradora III Doutora - na Universidade de São Paulo. Pós-doutora pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Departamento de Medicina Preventiva) - FM/USP. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- FE/USP. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FE/UERJ. Pós-graduada (lato sensu) em Profissionais da escola e práticas curriculares. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FE/UFF. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas SALUS (FM/USP), e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - NIEPHE/FEUSP.

Carlos Alberto Diniz: Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara. Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP – Campus Marília. Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus Araraquara. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISEB e em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história do ensino secundário, história do ensino profissional, história das instituições escolares e política educacional. Docente na Etec Sylvio de Mattos Carvalho - Unidade 103 do Centro Paula Souza desde outubro de 2003, exerce atualmente a função de Coordenador Pedagógico nessa instituição, onde também desempenhou as funções de Diretor de Escola (julho de 2012 a fevereiro de 2021), Coordenador de Curso das Habilitações Profissionais de Técnico em Eletrônica (2008-2012) e Técnico em Mecatrônica (2009-2012), e de Orientador de Estágio (2004-2012).

Cíntia Borges de Almeida: Doutora em Educação – ProPEd/UERJ. É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – DCIE/UESC, atuando nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Educação - PPGE. Coordena o Projeto de Pesquisa Política, História e Educação: Instituições, Intelectuais e Educabilidade no processo de formação social, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED.

Fabiana Garcia Munhoz: Professora da educação básica pública na rede municipal de Rio Claro-SP, desde 2013, e pesquisadora do campo da História da Educação. É historiadora (USP-2002), pedagoga (USP-2007), especialista em história social e ensino de história (UEL-2005), Mestre em Educação (USP-2012) e Doutora em Educação (USP-2018). Atuou no magistério como professora de História no Ensino F II e Ensino Médio, na Educação Infantil e, atualmente, atua como professora alfabetizadora no Ensino Fundamental I. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-FEUSP) e faz parte do coletivo de professores pesquisadores do “Portal do Bicentenário da Independência”. Foi uma das organizadoras do livro “De madeiras e artes de fazer flechas: Apontamentos teórico-metodológicos em História da Educação”.

Felipe Tavares de Moraes: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado (Licenciatura/Bacharelado) em História na Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação

(NIEPHE/USP). Tem experiência na área de História e de Educação, com ênfase em História da Educação na Amazônia, atuando principalmente nos seguintes temas: Cultura, Sociedade e Educação no Pará Imperial e Republicano, História Social dos Intelectuais (Produção, Sociabilidade, Circulação e Apropriação), Ensino de História e Relações Étnico-Raciais (Lei nº 10.639/2003).

Marcelo Gomes da Silva: Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – DCIE/UESC, BA. Professor e vice-coordenador do Mestrado Profissional em Educação – PPGE. Coordena o projeto de pesquisa Pelo “Fio do nome”: trajetórias, itinerários e sociabilidade na constituição do fazer-se docente (Bahia, transição Império/República), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED.

Mariléia dos Santos Cruz: Pós-Doutorado (2014), Doutorado (2008) e Mestrado (2000) em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, onde leciona História da Educação Brasileira no curso de Pedagogia (CCSST/ITZ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA.

Maurício Rocha Cruz: Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2016). Professor Associado I do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, desenvolvedor do Ambiente Virtual de Pesquisa (AVP) e coordenador, com a professora Aline Lima da Silveira Lage, do Grupo de Pesquisas Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS-INES).

Natália de Lacerda Gil: Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora e pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do projeto de pesquisa interinstitucional (UFRGS, UNICAMP, USP, UFPI) “Exclusão escolar na história brasileira: persistências e resistências (1920-2020)”, financiado pelo CNPq (processo nº 420799/2018-4).

Raquel Freire Bonfim: Graduanda em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Integrante do Grupo de Política e História da Educação – GRUPPHED/UESC. Bolsista CNPq.

Surya Aaronovich Pombo de Barros: Graduada em História (USP, 2000); Mestre e Doutora em História da Educação e Historiografia (USP, 2005, 2017). Professora no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atuando nas áreas de Políticas Educacionais, Educação e Relações Raciais e História da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em História/CCHLA/UFPB, na Linha de Pesquisa História e Regionalidades. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB, na Linha de Pesquisa História da Educação. Líder do

GHENO/UFPB - Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste Oitocentista e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas/NEABI/UFPB.

Vinicius de Moraes Monção: Doutorado em Educação (ênfase em História da Educação) pela UFRJ. Professor adjunto de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Desenvolve pesquisa de pós-doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), intitulada "A Revista *The New Era* (1920-1930): produção e circulação de saberes sobre a Educação Nova a partir da perspectiva da história transnacional da Educação" (FAPESP processo n. 2020/00219-6), que está vinculada ao projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)" (FAPESP processo n. 2018/26699-4). Em 2019 fez pós-doutorado em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, onde investigou os processos de implementação da pré-escola pública na cidade de Campos dos Goytacazes e no estado do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. É membro pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP); do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES-UFRJ); do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre História da Educação das Mulheres, Relações de Gênero, Raça e Classe na Docência (UFRJ-UFF); da *Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina* (REHIAL). Suas áreas de interesse são: história da educação pré-escolar no século XX; história digital da educação; trajetórias profissionais de professoras e professores viajantes; história transnacional da educação; movimento internacional da educação nova; periódicos; educação em museus e espaços não escolares. Para além, atualmente compõe o *board* do subcomitê Regional do ICOFOM para América Latina e Caribe (ICOFOM/LAC) na gestão 2020-2023, do Conselho Internacional de Museus (ICOM).