



História da Educação, Infância e Cultura Material:

estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC,
UFPR e UNICAMP



Organizadoras:

Franciele Ferreira França

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Cristina Carla Sacramento

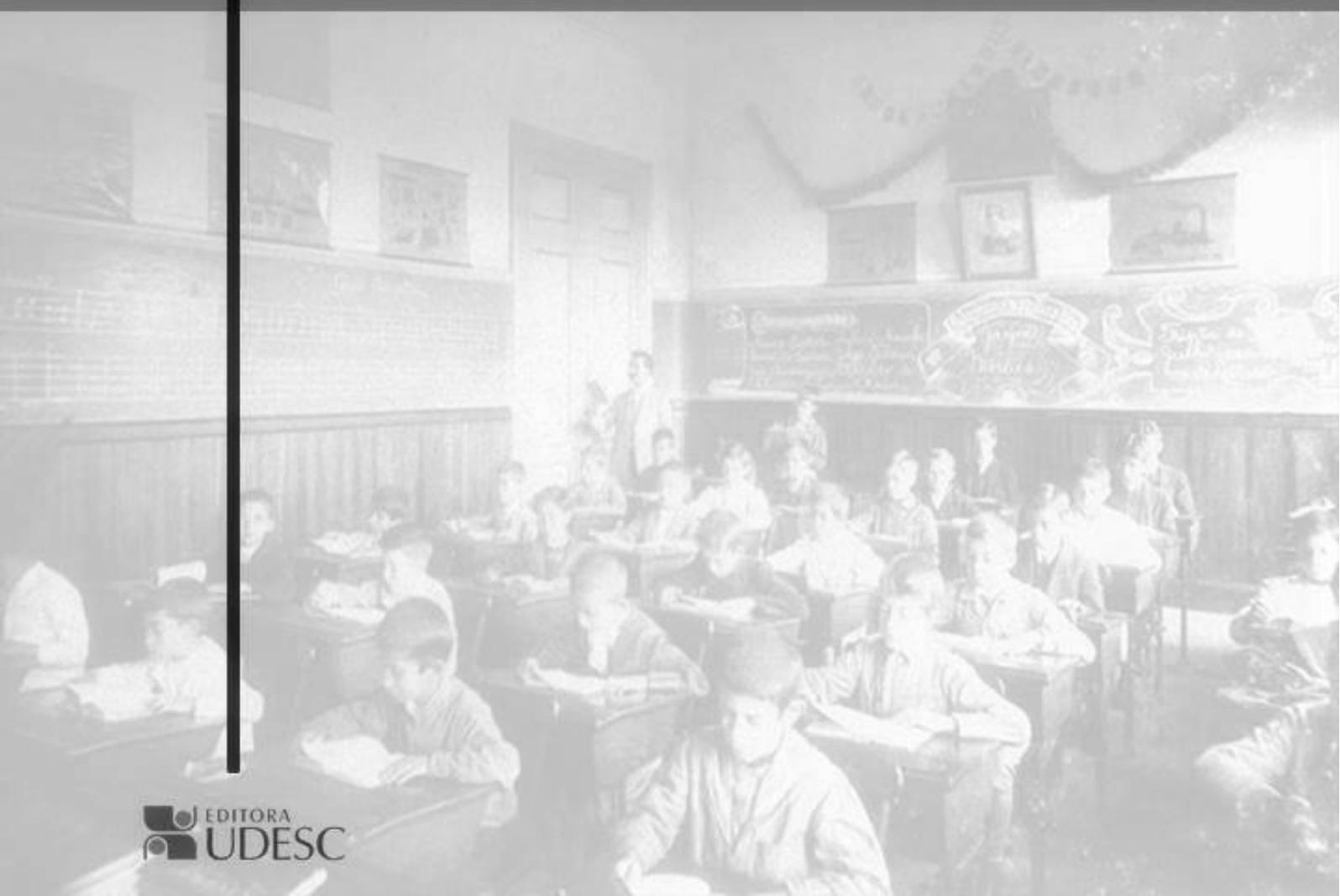






História da Educação, Infância e Cultura Material:

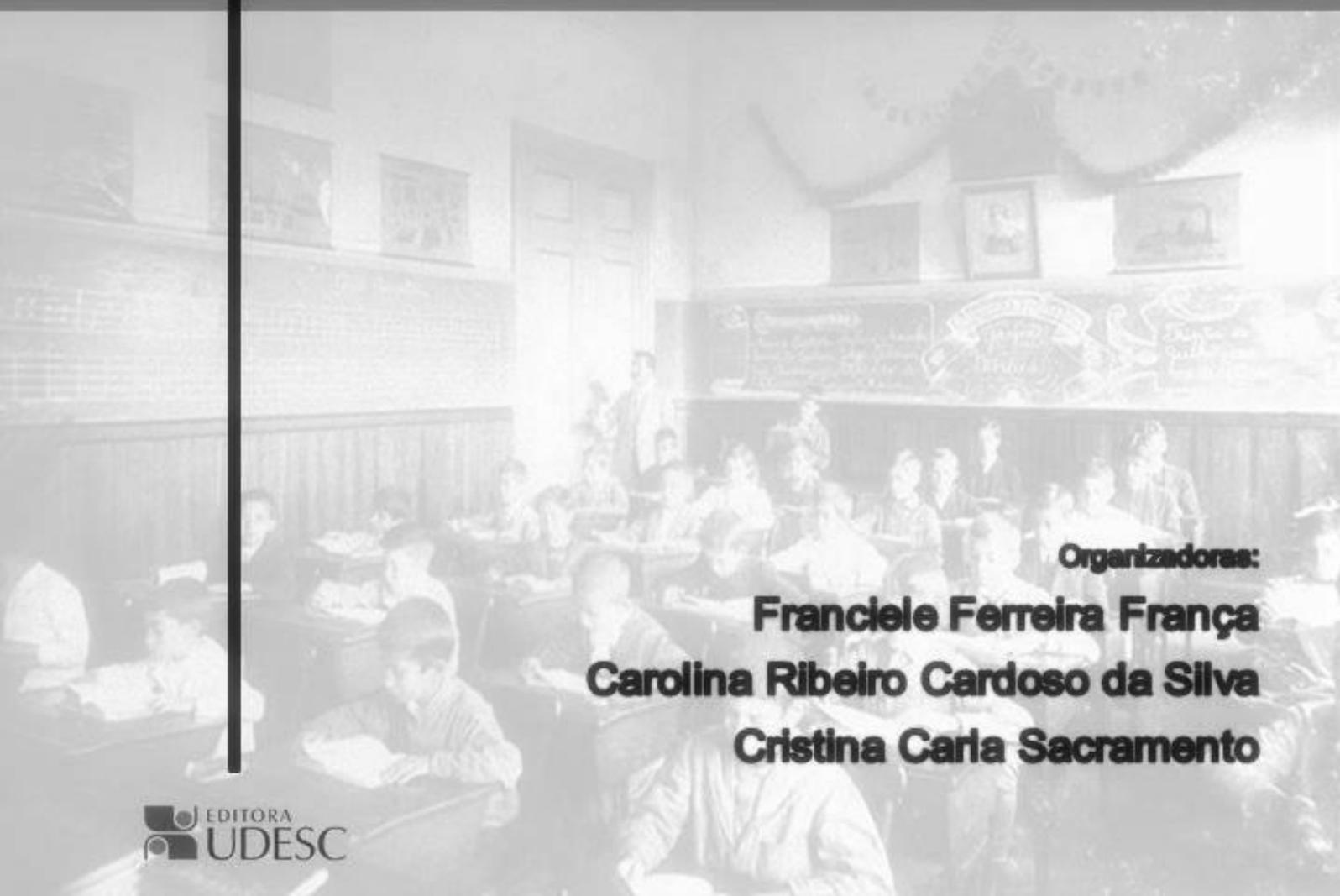
estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC,
UFPR e UNICAMP





História da Educação, Infância e Cultura Material:

estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC,
UFPR e UNICAMP



Organizadoras:

Franciele Ferreira França

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Cristina Carla Sacramento

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CULTURA
MATERIAL: OS ESTUDOS PRODUZIDOS PELOS GRUPOS DE
PESQUISA DA UDESC, UFPR, UNICAMP

Organizadoras

Franciele Ferreira França
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva
Cristina Carla Sacramento

Criação da Capa

Gustavo Rugoni de Souza

Apoio Técnico

Ana Júlia Lucht Rodrigues

H673 História da educação, infância e cultura material: os estudos produzidos pelos grupos de pesquisa da UDESC, UFPR, UNICAMP / Franciele Ferreira França, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Cristina Carla Sacramento (Orgs.). – Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015.
322 p. : 21cm.

ISBN: 978-85-8302-056-1
Inclui Referências.

1. Educação - História. 2. Infância e juventude. 3. Cultura.
I. França, Franciele Ferreira. II. Silva, Carolina Ribeiro Cardoso.
III. Sacramento, Cristina Carla. IV. Título.

CDD: 370.9 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central

SUMÁRIO

Prefácio: Modos de fazer a pesquisa no ‘entrenós’! 5
Gizele de Souza, Vera Lucia Gaspar da Silva e Heloísa Helena Pimenta Rocha

Apresentação 9
Franciele Ferreira França, Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Cristina Carla Sacramento

PARTE I: CULTURA MATERIAL E HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ALGUMAS ABORDAGENS

Museus pedagógicos: um vasto arsenal para o debate 17
Gizele de Souza e Vera Lucia Gaspar da Silva

Historiografia sobre a institucionalização da escola primária na província do paraná: uma problematização a partir da empiria 31
Juarez José Tuchinski dos Anjos

Arquitetura que separa, distingue, conforma e uniformiza a infância: santa catarina (1910-1935) 43
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

PARTE II: HISTÓRIA, INSTRUÇÃO E RITOS ESCOLARES

Conexões do saber: os inspetores gerais da instrução pública e suas bibliotecas de referência (paraná – 1854-1890) 59
Etienne Baldez Louzada Barbosa

“Modos de realizar o ensino”: professores primários da província paranaense e sua arte de ensinar 71
Franciele Ferreira França

Avaliação escolar e formação de professores: um estudo a partir da obra <i>curso practico de pedagogia de mr. Daligault</i> (século xix)	83
<i>Carolina Ribeiro Cardoso da Silva</i>	
“É preciso fazer por merecer”: o empenho estudantil como fator de distinção (santa catarina, 1940-1970)	97
<i>Ana Paula de Souza Kinchescki</i>	
Discursos sobre um lugar social: as escolas isoladas urbanas e a formação de seus professores (santa catarina, 1911 -1928)	109
<i>Luiza Pinheiro Ferber</i>	
Instrução pública primária acreana: direito à educação	119
<i>Maria Evanilde Barbosa Sobrinho</i>	
Congresos americanos del niño: a infância americana no centro do debate	127
<i>Andréa Bezerra Cordeiro</i>	
PARTE III - PARA UM COMEÇO DE CONVERSA: INICIANDO PERCURSOS E PROJETOS DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	
“Quem dá aos pobres empresta a deus”: a caixa escolar em santa catarina	139
<i>Sélia Ana Zonin</i>	
“Papelerias, livrarias, cigarrarias, armarinhos”: a comercialização de objetos escolares em jornais catarinenses (1908-1921)	149
<i>Hiassana Scaravelli</i>	

“Getting the word out”: congressos internacionais e a conferência da casa branca de proteção à criança de 1930	161
<i>Ana Júlia Lucht Rodrigues</i>	
A higiene nos livros de leitura: um estudo sobre a série graduada puiggari-barreto	171
<i>Flávia Rezende</i>	
Quilombo de palmares: discursos sobre a resistência negra em livros didáticos de história do brasil publicados durante a vigência da escravidão	181
<i>Cristina Carla Sacramento</i>	
PARTE IV: MATERIALIDADE ESCOLAR, HISTÓRIAS DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mobiliário escolar em movimento	191
<i>Gustavo Rugoni de Sousa</i>	
O cinematógrafo na escolarização da infância: modernização do ensino	203
<i>Luani Liz de Souza</i>	
Docência para os jardins de infância nas proposições de 1950 e 1963 no estado do paraná	213
<i>Jordana Botelho</i>	
Os parques infantis campineiros e a história das práticas educativas na educação da infância	225
<i>Renata Esmi Laureano</i>	
Festas de inauguração das creches curitibanas: marcas da gestão municipal na comunidade (1977 a 1996)	237
<i>Elisangela Iargas Iuzviak Mantagute</i>	

Projeto araucária: reflexões sobre a formação dos profissionais da criança pequena em Curitiba (1989 -1992) **249**

Alessandra Giacomiti

PARTE V: ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA, SAÚDE E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS

O seminário seráfico e a ordem dos frades capuchinhos menores na assistência às crianças pobres (1889-1928) **261**

João Valerio Scremin

O atendimento à criança pobre em rio branco (acre) nos anos de 1940: instituições e sujeitos que compuseram o serviço de assistência **269**

Giane Lucélia Grotti

A história da criação de escolas hospitalares no rio de janeiro **277**

Henrique Mendonça da Silva

A educação da população no livro de belisario penna “higiene para o povo: amarelão e maleita” **289**

Eliane Vianey de Carvalho

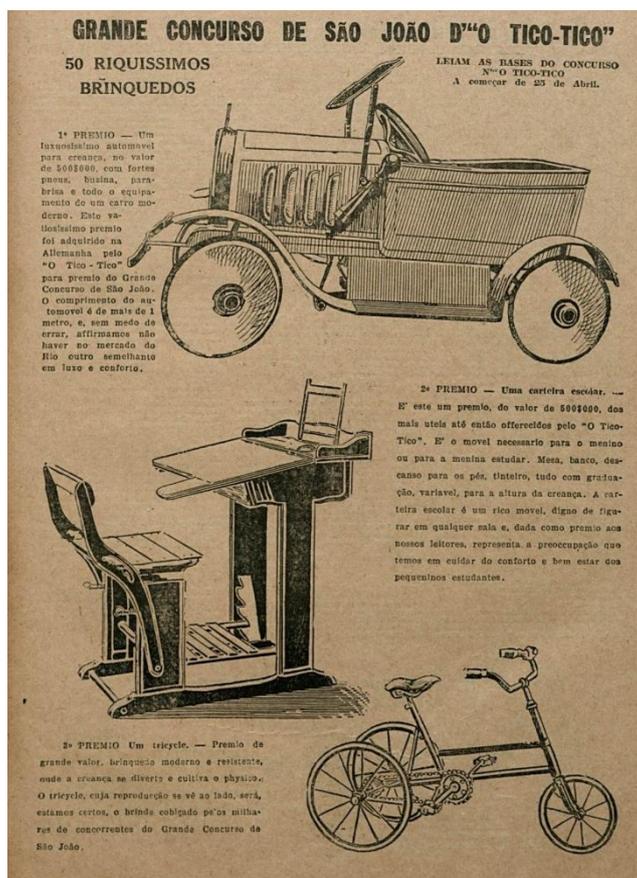
O impacto da circulação de ideias na vida de meninas e meninos desvalidos paranaenses na primeira metade do século xx **300**

Joseane de Fátima Machado da Silva

Prefácio

MODOS DE FAZER A PESQUISA NO ‘ENTRENÓS’!

Gizele de Souza
Vera Lucia Gaspar da Silva
Heloísa Helena Pimenta Rocha



FONTE: O Malho, 12/04/1930.

O que justifica a reunião, em uma mesma divulgação, de um automóvel de brinquedo, uma carteira escolar e uma bicicleta, como se visualiza na imagem acima? Estes objetos compõem a lista de prêmios reservados às crianças brasileiras, possíveis vencedoras de um torneio infantil nomeado *Concurso Brasil D’o Tico-Tico*, organizado pela *Revista O Tico-Tico*, em 1930. Para além das regras específicas do

concurso e da natureza deste tipo de iniciativa¹, interessa-nos neste momento destacar o quanto a infância brasileira se constituiu em alvo de grandes investidas comerciais, pedagógicas e culturais, que articulavam a ludicidade dos torneios e divertimentos infantis às propagandas de grandes fábricas de brinquedos e material escolar, aliadas à dimensão moral e instrutiva dos conhecimentos escolares, como estabelecia o concurso aqui mencionado.

Esta fonte de pesquisa, como exemplaridade, provoca um universo de questionamentos e possibilidades analíticas (DAVIES, 1987) de imbricações entre escolarização da infância, cultura material escolar, consumo infantil e relações comerciais entre fábrica-ensino-lazer no Brasil, interfaces essas passíveis de ser localizadas e examinadas por meio de fontes, disponíveis em periódicos, ofícios publicados desde o final do século XIX, que apontam para configurações e atuações de fabricantes e fábricas de objetos escolares e brinquedos infantis.

Os projetos que nos unem se cruzam de várias formas: pelos objetos (materiais e de pesquisa), pelas formas de abordá-los, pelo referencial teórico, por desafios e problemas que nos colocam ou por tudo isso. O tema da história da educação, da cultura material escolar e dos processos da escolarização da infância orienta muitos dos esforços de estudos e investigações a que temos nos dedicado, há alguns anos, no Brasil. Este livro expressa esta direção de pesquisa nos “entrenós”, fruto dos esforços individuais de pesquisadores, em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutoramento e dos já vinculados institucionalmente há mais tempo na instância das universidades públicas, como das parcerias que a vida e o trabalho aproximam. Os grupos da Udesc e da UFPR – liderados por Vera Gaspar e Gizele de Souza, respectivamente – já “armazenam” quase uma década de parcerias. A equipe da Unicamp foi nosso objeto de sedução por muito tempo e, enfim, dá-se o primeiro encontro, não por acaso em Curitiba, cidade que fica entre as outras duas – Florianópolis e Campinas.

Este livro é um dos produtos deste encontro. Um produto especial, que põe em cena não só a presença *in questio* dos trabalhos de alunos e professores vinculados às instituições referidas, mas de afinidades alargadas no campo da história da educação

¹ Segundo divulgação dos organizadores a finalidade era, com a distribuição gratuita do mapa do Brasil pela Revista O Tico-Tico, “dar às crianças uma noção nítida da grandeza do Brasil, distribuindo ainda entre os seus concorrentes prêmios utilíssimos e de grande valor” (O MALHO, 12/04/1930). O mapa deveria ser “cuidadosamente guardado, para nele serem coladas nos lugares competentes, as frases relativas a cada estado, as quais começarão a ser publicadas na edição d’o Tico-Tico de 12 de junho” (O MALHO, 12/04/1930).

e da infância, dos modos de proceder e fazer-se na pesquisa. Expressa, ademais, a perspectiva formativa que os espaços acadêmicos possibilitam de envolvimento, agremiação e parceria que nos apoiam e ajudam a fazer "pontas de lança de gravetos". Academicamente, este grupo configura-se por orientandos que, no dia a dia, são nossos pares: auxiliam, apoiam, acompanham, nos desafiam e nos estimulam a iniciativas como estas: um colóquio repleto de encontros, coroado com um registro que toma a forma de um livro com uma linguagem que as novas tecnologias disponibilizam, o formato digital.

Valoramos a autonomia ante os desafios da pesquisa e os enfrentamentos cotidianos da vida, e “nossas” hoje doutorandas, Franciele, Carolina e Cristina, assumiram tal posicionamento, de organizar e viabilizar a publicação deste livro, que conta com a colaboração e participação decisiva de tantos outros nomes, competentes orientandos e colegas. A vocês três – coordenadoras desta empreitada editorial –, nosso agradecimento pela presteza e direção com que conduziram este processo. Aos demais autores, a certeza de contar com interessantes estudos que dialogam entre si e propiciam frentes relevantes de pesquisa. Aos que ontem se encontravam como orientandos, e hoje dividem as mesas-redondas como colegas, a alegria de poder partilhar nossos achados e inquietudes.

Curitiba, Florianópolis e Campinas – primavera de 2015

Referências

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANDE CONCURSO DE SÃO JOÃO D’O TICO-TICO. **O Malho**. Rio de Janeiro, n. 104, 12 abr. 1930.

Apresentação

Três ações podem ser apontadas como influentes para a organização deste E-book: a primeira se destina a divulgar os estudos produzidos no âmbito de grupos de pesquisas específicos estabelecidos nas instituições Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Campinas e Universidade do Estado de Santa Catarina; a segunda visa a enriquecer o percurso formativo dos estudantes vinculados a esses grupos; e a terceira objetiva materializar o primeiro encontro dos alunos e professoras destes grupos. Entretanto, embora organizado por doutorandas, este material e seus objetivos evidenciam um movimento muito maior: o intenso investimento de três professoras para com seus orientandos. Um investimento caracterizado pela preocupação e compromisso dessas professoras em, para além de orientar trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado, formar novos e também comprometidos pesquisadores.

Falamos aqui das professoras *Gizele de Souza*, da UFPR, coordenadora do “**Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil**”, o qual contempla, entre outros temas, estudos sobre a história da infância, história da educação escolar e não escolar nos séculos XIX e XX e história da materialidade escolar; *Heloisa Helena Pimenta Rocha*, da Unicamp, integrante do grupo de pesquisa “**Memória**”, o qual desenvolve pesquisas em história, memória e educação e tem como principais temas investigativos o ensino de história, história da educação, memória e história das instituições; e *Vera Lucia Gaspar da Silva*, da Udesc, coordenadora do grupo de pesquisa “**Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)**”, o qual agrega estudos relacionados ao provimento material das escolas primárias, à escolarização da infância por meio da materialidade escolar, dentre outros. Parceiras em um projeto aqui ou em outra empreitada acolá, estas professoras decidiram por diminuir as distâncias geográficas ampliando os limites da pesquisa, ao articular seus objetos de estudo com vistas a aprofundar e refinar as discussões e as análises sobre investigações concernentes à História da Educação, com o intuito de produzir estudos sólidos para serem agregados a esta área. Como forma de concretizar essa parceria, um primeiro passo foi organizar o encontro dos três grupos de pesquisa por elas coordenados, realizando o *I Colóquio “História da Educação, Infância e Cultura Material: Estudos*

produzidos por grupos de pesquisa da UDESC, UFPR e UNICAMP”, o qual compõe uma série de atividades com o propósito de aprimorar a formação de seus alunos, provocando novas discussões ao possibilitar a troca, o diálogo, a reflexão e o aprendizado entre estes.

O evento foi organizado em cinco momentos em formato de "mesas redondas", assim intituladas: **Cultura Material e História da Escolarização da Infância: algumas abordagens; História, Instrução e Ritos Escolares; Para um começo de conversa: iniciando percursos e projetos de pesquisa em História da Educação; Materialidade Escolar, Histórias da Infância e da Educação Infantil; Assistência à Infância, Saúde e Circulação de Ideias Pedagógicas**. Para a realização do evento, cada integrante dos grupos de pesquisa foi convidado a socializar suas investigações, independentemente do estágio de pesquisa (projetos de pesquisa, dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de iniciação científica).

Estas professoras, pesquisadoras e orientadoras, sempre hábeis, atentas e indefessas, consideraram que reunir os grupos para socialização de seus trabalhos não era o suficiente, era preciso também publicizar o material produzido para o encontro; surge assim a proposta de organização de um E-book, como forma de consubstanciar e valorizar o empenho de seus partícipes. Na condução desta parte do caminho convidaram, então, três de suas doutorandas a assumir a direção a ser seguida. Depois de aceito o convite, coube a nós, pesquisadoras em formação, a tarefa, o desafio e a responsabilidade de organização desta obra, propondo aos demais orientandos a escrita de um *paper*, respectivo ao trabalho a ser apresentado, para integrá-la.

O E-book que aqui se apresenta segue a lógica coerente com a disposição do colóquio, portanto, os textos reunidos estão agrupados de acordo com as mesas redondas que compuseram o evento, versam sobre variados objetos de investigação em História da Educação, em contextos distintos, e contemplam períodos que iniciam nas primeiras décadas do século XIX chegando até as últimas décadas do século XX.

A primeira parte, titulada **Cultura Material e História da Escolarização da Infância: algumas abordagens**, traz trabalhos de pesquisadoras e de um pesquisador que se dedicam a estudar tais temáticas há um tempo bastante considerável e, portanto, em seus escritos vislumbramos os caminhos por onde têm enveredado suas pesquisas, seus investimentos atuais e alguns percursos já trilhados.

De autoria de Gizele de Souza e Vera Gaspar da Silva, o artigo que abre este livro trata-se de um ensaio, no qual as autoras iniciam uma conversa sobre a relação entre a organização dos Museus Pedagógicos e as Exposições Universais a partir de uma abordagem da história transnacional, “por compreender tal imbricação, no sentido analítico empreendido por Sanjay Subrahmanyam ‘dele storie connesse’ (2014, p.27) ou das histórias conectadas”; o seguinte trabalho, de Juarez José T. dos Anjos, tem por proposta problematizar a narrativa historiográfica de historiadores paranaenses sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná; Solange de Oliveira Hoeller, em seu texto, evidencia, por meio de estudos sobre a arquitetura escolar, uma distinta modalidade de escola primária pública destinada à escolarização da infância catarinense, entre os anos de 1910 e 1935, e suas implicações no contexto da organização do ensino primário.

A segunda parte do livro, "**História, Instrução e Ritos Escolares**", compõe-se de cinco artigos. Dois deles têm como ponto de partida a província paranaense, na segunda metade do século XIX: o primeiro, de autoria de Etienne Barbosa, aborda a constituição da prática da inspeção do ensino e sua relação com a formação dos seus sujeitos, tendo como foco o trânsito de ideias e de sujeitos por meio de suas indicações de leitura e propostas; o segundo, escrito por Franciele França, busca evidenciar alguns dos meandros que envolviam os modos de realizar o ensino dos professores primários paranaenses e tenta demonstrar que o exercício do ofício abrangia muito mais do que saber ensinar. Tomando como referência o livro *Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligault*, que esteve em circulação no Brasil (e na Europa) no século XIX, Carolina Cardoso da Silva apresenta, no terceiro artigo, reflexões acerca do lugar ocupado pela avaliação escolar em manuais pedagógicos utilizados na formação de professores no período. Outros dois trabalhos que compõem essa segunda parte têm como lugar de pesquisa o estado de Santa Catarina; Ana Paula Kinchescki apresenta algumas das representações produzidas por docentes e discentes de escolas públicas primárias catarinenses em relação ao que é “ser aluno”, a partir de entrevistas feitas com professores e da produção de alunos em jornais escolares; Luiza Ferber, por sua vez, expõe dados sobre a formação dos professores que lecionaram em escolas isoladas urbanas entre os anos de 1911 e 1928, destacando o papel do estado e a importância destes profissionais para a educação catarinense. Já Maria Evanilde Barbosa Sobrinho tem por objeto de estudo a instrução pública primária no Território Federal do Acre, nas décadas de 1930 e de

1940, destacando percursos, percalços e estratégias utilizadas pelo governo para que a ideia de instrução pública primária passasse a povoar o imaginário social como algo indispensável ao desenvolvimento da região acreana. E por fim, Andrea Cordeiro em seu texto nos conta sobre os debates travados durante os três primeiros Congressos Americanos da Criança, ocorridos entre os anos de 1916 e 1922, destacando a circulação de concepções acerca da infância, da criança e de sua educação, assistência e proteção.

Ainda em consonância com esta proposta de discussão, seguem-se os trabalhos apresentados na sessão **“Para um começo de conversa: iniciando percursos e projetos de pesquisa em História da Educação”**, na qual Sélia Zonin propõe a construção de um histórico sobre a aplicação dos recursos da Caixa escolar em Santa Catarina após o ano de 1940, tendo em vista a sua finalidade última, de manter as crianças na escola; Hiassana Scaravelli trata em seu artigo da circulação e comércio de materiais escolares em jornais catarinenses publicados entre 1908 e 1921, articulados à expansão da escola pública primária e o comércio fomentado pelo estado e suas práticas educacionais; Ana Júlia Rodrigues aborda as representações de infância produzidas em conferências latino-americanas e pan-americanas no começo do século XX, enfatizando a Conferência da Casa Branca de Proteção à Criança de 1930. Os dois últimos trabalhos desta sessão tomam os materiais didáticos como fontes: desta forma, Flávia Rezende analisa a série graduada de livros de leitura elaborada por Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto nas primeiras décadas do século XX, com vistas a compreender como a temática da higiene, atrelada a outras disciplinas, participava do processo de formação da criança e escolarização da higiene em São Paulo; enquanto Cristina Sacramento analisa como dois autores de livros didáticos de História do Brasil publicados no século XIX narraram a constituição e dinâmica do Quilombo de Palmares em suas obras, considerando que os livros didáticos nesse período tinham por função consolidar a história oficial do país e, ao mesmo tempo, constituir o sentimento de nacionalidade.

O quarto momento deste livro, intitulado **Materialidade Escolar, Histórias da Infância e da Educação Infantil**, apresenta seis artigos que abordam as temáticas em diferentes perspectivas. Desta forma, apresentam-se dois trabalhos que versam sobre a constituição da materialidade escolar: num primeiro momento, o trabalho de Gustavo de Sousa expõe algumas reflexões sobre aspectos do mobiliário escolar, a partir da análise de um conjunto de catálogos localizados em

diferentes acervos nacionais e internacionais; ao passo que Luani de Souza analisa a presença do cinematógrafo na escolarização da infância, buscando compreender a associação dessa materialidade à pretensa forma de modernização do ensino. Os outros quatro artigos que compõem esta sessão têm a infância e/ou a educação infantil como foco para suas análises: primeiramente, Jordana Botelho, por meio da análise do Programa de Experiências para Jardins de Infância de 1950 e do Regimento e Planejamento de Atividades de 1963, visa a jogar luzes sobre as representações a respeito do trabalho e da formação das professoras dos jardins de infância paranaenses; Renata Laureano, por sua vez, ao analisar os arquivos do antigo Parque Infantil Prof. Carlos Zink, inaugurado em 1948 na cidade de Campinas, procura compreender a história das práticas educativas desenvolvidas e refletir sobre a construção/consolidação da educação da infância; Elisângela Mantagute discute o momento das inaugurações de creches públicas em Curitiba, iniciadas em 1977, considerando o destaque que recebiam na imprensa local e a intencionalidade dos prefeitos de deixarem marcas de sua gestão na cidade; por fim, Alessandra Giacomi aborda a formação de profissionais em Curitiba entre os anos de 1989 e 1992, enfatizando o *Projeto Araucária*, que foi considerado um centro de referência para a formação em serviço de diferentes categorias de servidores que atuavam com a Educação Infantil no município.

A quinta e última parte do livro, "**Assistência à Infância, Saúde e Circulação de Ideias Pedagógicas**", é composta por quatro artigos. O primeiro, escrito por João Scremin, trata da chegada a Piracicaba de Frades Menores Capuchinhos oriundos da região de Trento (Itália), em 1889, e nele o autor destaca a missão de evangelizar, assistir, instruir e educar e o projeto de assistência e educação de meninos pobres que marcou a atuação desses Frades; no segundo artigo, a autora Giane Grotti explora a temática da constituição do atendimento assistencial à criança pobre em Rio Branco/Acre nos anos de 1940 e apresenta a hipótese de que esta constituição se deu ancorada em perspectivas que circularam no país e em discursos internacionais; o trabalho de Henrique Mendonça da Silva ressalta a ligação entre a criação de escolas-hospitais no Rio de Janeiro e o intelectual e médico Oscar Castello Branco Clark, destacando a intenção de Clark de implementar no sistema de educação do Distrito Federal um projeto médico-social eugênico; o artigo de autoria de Eliane de Carvalho, tem como foco de investigação práticas médico-educativas do serviço de saúde pública do estado de Minas Gerais, na primeira metade do século

XX, por meio da análise da proposta de educação presente no livro *Higiene para o povo: amarelão e maleita*, do médico sanitarista Belisario Penna; Joseane de Fátima Machado da Silva, no último texto que compõe este livro, tem o objetivo de identificar e analisar o impacto que a circulação de ideias teve nas legislações brasileiras referentes à assistência às meninas e aos meninos desvalidos, principalmente no Código de Menores de 1927, e conseqüentemente na vida de meninas e meninos desvalidos paranaenses.

Os diversos trabalhos aqui publicados apresentam importantes contribuições no que diz respeito à compreensão de elementos constitutivos do processo educativo nos diferentes tempos e espaços: a cultura escolar; as concepções de infância; os modelos pedagógicos; a produção e utilização de materiais didáticos; as práticas pedagógicas e a formação docente. O que implica dizer que o leitor tem em mãos um material rico em investigações com diversas temáticas e abordagens teórico-metodológicas que certamente potencializam o debate no campo de História da Educação.

Além disso, ao apresentarmos este livro, esperamos fornecer um panorama das pesquisas que vêm sendo empreendidas por bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e professoras que integram os grupos de pesquisa das universidades participantes do Colóquio e, com isso, fornecer um leque de possibilidades de perspectivas de análise que articule *História da Educação, Infância e Cultura Material*.

Por fim, gostaríamos de agradecer às professoras Gizele, Heloisa e Vera pela confiança em nós depositada para empreender essa tarefa e por nos presentear com mais um *artefato* a ser acrescentado ao nosso *inventário* formativo. Também somos gratas a todos os autores que aceitaram fazer parte deste intento, acolhendo o desafio de bom grado.

As Organizadoras:

Franciele F. França (Doutoranda UFPR)

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (Doutoranda Udesc)

Cristina Carla Sacramento (Doutoranda Unicamp)

PARTE I

**CULTURA MATERIAL E HISTÓRIA DA
ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: ALGUMAS
ABORDAGENS**

MUSEUS PEDAGÓGICOS: UM VASTO ARSENAL¹ PARA O DEBATE

Gizele de Souza²

Vera Lucia Gaspar da Silva³

A relação entre museus e escolarização da infância é antiga e ao longo do tempo e em diferentes espaços eles assumiram formatos e funções distintas e continuam desafiando os olhares e leituras que os tomam por objeto. Não por acaso, muitos têm indicado a polissemia do termo como um dos desafios para se precisar (no sentido de tornar preciso) seus sentidos e funções e aquilo que expressam e representam na vida escolar.

Em termos gerais uma importante diferença os classificaria entre museus escolares e pedagógicos, distinção indicada por Diana Vidal (2012) como uma precaução teórica fundamental. A este respeito Marília Petry e Vera Gaspar localizaram informações que ajudam a situar o leitor e o tema. Referindo-se aos museus com funções escolares as autoras indicam:

Numa ligeira incursão por parte da literatura educacional do final do século 19 e início do século 20, pode-se distingui-los da seguinte maneira: o primeiro - escolar -, alojado dentro das instituições educativas, deveria servir a professores e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem intuitiva. O segundo - pedagógico - caracteriza-se como um centro de formação para professores, onde seriam desenvolvidos, testados, apresentados e difundidos novos métodos, mobiliários e instrumentos didáticos. A distinção entre estes termos pode ser encontrada num conjunto importante de textos da literatura pedagógica, como no dicionário dirigido por Buisson (1887, 1911), no editado por Monroe (1926), no texto de Frazão, que compõe as atas do Congresso de

¹ Expressão extraída de artigo que menciona a experiência do museu pedagógico russo, publicado na Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, em 03 de janeiro de 1879.

² Professora no Setor de Educação da UFPR, integra a Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (PPGE-UFPR). Coordena o NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Atuou como professora visitante na Università degli Studi di Firenze (Itália - 2014). Participa como parecerista de vários periódicos nacionais da área de educação e atua no comitê científico da Editora Franco Angeli em Milão-Itália, da Edizioni Junior em Bergamo/Itália e na Revista Digital Infância Latinoamericana, Barcelona-Espanha. Email: gizelesouza@ufpr.br

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Lisboa, em Portugal. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: vera.gaspar.udesc@gmail.com

Instrução Pública (1884 *apud* Vidal, 1999) e no artigo de Lemos (1923)⁴ (PETRY & GASPAR DA SILVA, 2013, p. 82).



Fonte: A Notícia. Rio de Janeiro, 25-26 de março de 1896, p.3.

A título de exemplificação, no Brasil podemos mencionar o Museu Escolar que compunha o Instituto dos Surdos e Mudos, criado por volta de 1879. Segundo seu Diretor,

o museu escolar não se presta só ao ensino da nomenclatura, usos e utilidade dos objetos que o compõe, presta-se pelo método intuitivo a dar de quase todas as ciências noções ao alcance da compreensão dos meninos, o que lhes são de muito proveito não só para sua educação moral como para as necessidades da vida (Relatório do Diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, Rio de Janeiro, 12 de abril de 1880, p.6) ⁵.

Ainda sobre a distinção entre Museu Escolar e Museu Pedagógico, ela é claramente subscrita em artigo sobre a criação e atuação do Museu Pedagógico de Madrid⁶, no qual se defendia ser este museu essencialmente pedagógico e não um

⁴ No desejo de facilitar o acesso optamos por transcrever as referências completas: BUISSON, Ferdinand. *Musées scolaires*. In: BUISSON, Ferdinand (directeur). **Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1887, pp. 1991-1993. BUISSON, Ferdinand. *Musées scolaires*. In: BUISSON, Ferdinand (directeur). **Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, v. 2, 1911, pp. 1376-1378. MONROE, Paul. *Museums educational & museums school*. In: MONROE, Paul. **A cyclopedia of education**. New York: The Macmillan Company, v. 4, 1926. pp. 336-341. Frazão *Apud* VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século 19. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 107-116. LEMOS, Álvaro Viana de. Centro de cultura para professores: bibliotecas e museus. In: **Revista Escolar**, v. 3, n. 4, 1923, pp. 97-105.

⁵ Para esta e todas as demais citações de fontes utilizadas neste artigo, optamos por atualizar a grafia original.

⁶ O decreto de criação deste museu é de agosto de 1882, mas o início das atividades teria sido em 1884. (COSSÍO, Manuel. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, 1885).

museu escolar porque estaria “llamado a servir à la educación de los maestros más que à la de los niños” (COSSÍO, 1885, p. 314).

Para este ensaio, interessam-nos os Museus Pedagógicos como apoios importantes na consolidação de projetos de escolarização da infância, funcionando como um dos pilares da formação dos professores e da difusão de ideias pedagógicas. Não por acaso a criação deste “aparato pedagógico” ganhou o mundo. Vejamos o quadro que segue:

Relación de los museos pedagógicos creados entre 1850-1906

Lugar	Nación	Año	Lugar	Nación	Año
Stuttgart	Alemania	1851	Gotha	Alemania	1889
Hambourg	Alemania	1855	Monevideo	Uruguay	1889
Toronto	Canadá	1857	Bozen	Autria-Hungría	1889
Londres	Inglaterra	1857	Praga	Autria-Hungría	1890
Saint-Pétersbourg	Rusia	1864	Kiel	Alemania	1890
Leipzig	Alemania	1865	Breslan	Alemania	1891
Viena	Austria-Hungría	1872	Hildesheim	Inglaterra	1891
Roma	Italia	1874	Londres	Inglaterra	1892
Zürich	Suiza	1875	Wofenbüttel	Alemania	1892
Munich	Alemania	1875	Hanovre	Alemania	1892
Berlín	Alemania	1875	Bamberg	Alemania	1896
Donauwoerth	Alemania	1876	Posen	Alemania	1897
Berlín	Alemania	1877	Rixdorf	Alemania	1897
Magdebourg	Alemania	1877	Hambourg	Alemania	1897
Budapest	Austria-Hungría	1877	Laibach	Austria-Hungría	1898
Amsterdam	Holanda	1877	Belgrado	Yugoslavia	1898
Tokio	Japón	1878	New York	EE.UU.	1900
Berna	Suiza	1878	Oldembourg	Alemania	1900
París	Francia	1879	Frncfort-sur-le-Mein	Alemania	1900
Bruselas	Bélgica	1880	Cologne	Alemania	1901
Palermo	Italia	1880	Agram	Austria-Hungría	1901
Regensbourg	Alemania	1880	Lausanne	Suiza	1901
Washington	EE.UU.	1881	Christiania	Noruega	1901
Genes	Italia	1881	Brême	Alemania	1902
Koenigsberg	Alemania	1881	Viena	Autria-Hungría	1903
Augsbourg	Alemania	1882	Kolberg	Alemania	1904
Graz	Austria-Hungría	1882	Stade	Alemania	1904
Rio de Janeiro	Brasil	1883	Straubing	Alemania	1904
Lisboa	Portugal	1883	Dresde	Alemania	1904
Madrid	España	1884	Danzig	Alemania	1904
Fribourg	Suiza	1884	Sofia	Bulgaria	1905
Copenhague	Dinamarca	1887	Atenas	Grecia	1905

Neuchâtel	Suíza	1887	Lucerne	Suíza	1905
Aarhus	Dinamarca	1887	Saint-Louis	EE.UU.	1905
Buenos Aires	Argentina	1888	Gleiwitz	Alemania	1905
Innsbruck	Austria- Hungria	1888	Postdam	Alemania	1905
Rostock	Alemania	1888	Dresde	Alemania	1905
Jena	Alemania	1889	Wurzburg	Alemania	1905

Fonte: Ángel García del Dujo, *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1985, pp. 179-181). (Datos de Max Hübner. *Die ausländischen Schulmussen*. Alemania: Breslan, 1906, recogido por M. Pellisson, *Musées Pédagogiques*, en F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911, pp. 1367-1376.). Apud.: MUNAKATA, Kazumi & BRAGHINI, Katya M. Z.7, 2014: pp. 3-4.

Este quadro, localizado em recente texto de Kazumi Munakata e Katya Braghini (2014, pp. 2 e 4) retrata a profusão da ideia e a força política e comercial que a impulsiona⁸. Os autores indicam, com base nos dados apresentados neste quadro, que

entre 1851 e 1905 criaram-se mais de 70 museus pedagógicos pelo mundo, abrangendo regiões e países não apenas da Europa e da América do Norte, mas também Japão (1878), Brasil (1883), Argentina (1888) ou Uruguai (1889). Essa rápida e ampla circulação da proposta desse equipamento pedagógico e sua apropriação pelas instituições educacionais dessas localidades inviabiliza qualificar esse processo como “influência” e “transplante” de ideários do “centro” para “periferia”, sendo mais apropriada a abordagem da história transnacional (MUNAKATA E BRAGHINI, 2014, p. 1).

Na concordância com os autores mencionados, também advogamos sobre a necessidade de evitar as análises sobre os processos de organização de museus pedagógicos e exposições universais como práticas de transposição de ideários e propostas de grandes centros para regiões e países considerados periféricos. Adverso a isso, no presente texto, encaminhamos nossos esforços para examinar esta relação entre Museus Pedagógicos e Exposições Universais, não somente por identificar o primeiro como parte da história das Exposições, mas também por compreender tal imbricação, no sentido analítico empreendido por Sanjay Subrahmanyam (2014) “dele storie connesse” (p.27) ou das histórias conectadas. Este conceito no trabalho do historiador indiano auxilia ao enfrentamento da separação marcada pela historiografia tradicional entre Europa e Ásia, pois abre a perspectiva de superação da ideia de ocultamento das “intensas trocas culturais e econômicas e a contínua

⁷ Agradecemos a Katya M. Z. Braghini o acesso a este texto. O quadro foi por nós reorganizado para efeitos de visualização, mantendo o conteúdo registrado por Munakata e Braghini.

⁸ Os autores se valem desta proliferação para advogar a favor da abordagem da história transnacional, nos termos operados por Gabriela Ossenbach e María del Mar del Pozo e indicam como publicação o artigo *Postcolonial models, cultural transfers and transnational perspectives in Latin America: a research agenda*. *Paedagogica Historica*, vol. 47, n. 5, oct. 2011, pp. 581-582.

circulação de homens e coisas através das fronteiras políticas, religiosas e linguísticas” (MARCOCCI, 2014, p.9).

Museus Pedagógicos e Exposições Universais

Maria Helena Camara Bastos insere os Museus Pedagógicos como parte dos esforços de projeção nas exposições universais, que funcionaram como uma espécie de estímulo à criação de museus ocupados da temática educativa (BASTOS, 2002, p. 254). Aliás, cabe lembrarmos que estas Exposições, além de funcionarem como vitrines de novidades de diferentes áreas, entre elas a educativa, consolidaram-se desde meados do século XIX como importante espaço comercial. Os aparatos para compor um Museu Pedagógico estariam entre eles⁹. Em tese defendida em 2006¹⁰ (Université Paris IV – Sorbonne) António Nóvoa retoma com força o argumento da difusão mundial da escola e chama a atenção para o papel central que, notadamente a partir da metade do século XIX, as Exposições Universais desempenharam como difusoras de um modelo de escola que iria ganhar contornos universais. Nas palavras do autor:

Este argumento, que se opõem à tradicional explicação histórica centrada sob a singularidade dos sistemas educativos nacionais, permite esclarecer aspectos da realidade até aqui pouco estudados. Sejam claros, uma vez: não é o caso de afirmar as «interpretações internacionais» contra as «explicações nacionais». É necessário consagrar os dois níveis de compreensão histórica, considerando que eles constituem duas faces de uma mesma realidade e que nossos argumentos são falhos se eles não levam em conta as duas faces desta moeda¹¹ (Nóvoa, 2006, p. 289).

Esta mesma relação dos museus com as exposições universais comparece no verbete – Museus de Educação – da Enciclopédia de Educação de Montevideo publicada em 1879, com a indicação de que “la exposición del centenario en 1876, parece haber dado un fuerte impulso al establecimiento de museos de educación en

⁹ Sobre a participação brasileira nas Exposições Universais recomendamos a leitura de KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

¹⁰ Trata-se do trabalho NÓVOA, António (2006). **La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) - Des années 1860 aux années 1920**. Thèse de Doctorat D'Histoire (préparée sous la direction du professeur Jean-Noël Luc). Université Paris IV – Sorbonne. École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine. Centre d'Histoire du XIX^e siècle.

¹¹ Tradução livre para "Cette argumentation, qui s'oppose à la traditionnelle explication historique centrée sur la singularité des systèmes éducatifs nationaux, permet d'éclairer des aspects de la réalité jusqu'ici peu étudiés. Soyons clairs, une fois de plus: il ne s'agit pas d'affirmer des « interprétations internationales » contre des « explications nationales ». Il s'agit de consacrer ces deux niveaux de compréhension historique, considérant qu'ils constituent deux visages d'une même réalité et que nos raisonnements restent imparfaits s'ils ne tiennent pas compte de la « pile » ou de la « face » de cette pièce."

los Estados-Unidos” (La Enciclopedia de Educación, 1879, p. 273). Ainda descreve o verbete que “este ha sido el resultado, no sólo de la exposición en sí, al demostrar lo que se ha conseguido ya a este respecto en algunos de los países de Europa, sino también de la donación hecha a favor de los Estados Unidos, por muchos de los gobiernos europeos, de objetos exhibidos en el centenario” (La Enciclopedia de Educación, 1879, p. 273).

Na década de 70 do século XIX veiculavam-se pelos jornais das províncias brasileiras as notícias sobre museus pedagógicos pelo mundo, e o quanto tais instituições compunham parte dos esforços por instrução e como poderiam causar impacto aos olhos e perspectivas dos visitantes em exposições internacionais. Revela “A Gazeta de Notícias”, por meio da publicação de uma carta recebida de Nova Iorque acerca da experiência da instrução na Rússia e de seu Museu Pedagógico, entusiastas impressões produzidas em função do observado na Exposição Universal de 1876 realizada na Filadélfia:

A exposição que fez a Rússia do seu museu pedagógico, foi uma surpresa e um raio de luz para os educadores americanos, e trata-se eficazmente de fundar instituição semelhante em Washington, para que todos os comissários de instrução pública, que assistiram a exposição de Filadélfia, foram instados para aqui deixarem suas coleções, o que, em geral, todos fizeram. **O Dr. Felipe da Motta ofereceu aos representantes, na exposição, de nações estrangeiras e estados da União, algumas publicações sobre o Brasil**, livros escolares, trabalhos de alunos etc. Nesta ocasião, o mesmo Dr. Motta, asseguram-me, **propõe ao nosso governo uma criação de um museu pedagógico nesta corte**, no qual os professores e mais interessados no progresso da instrução pública, possam estudar e comparar melhores métodos, instrumentos, livros, e objetos usados nos estabelecimentos de educação de outros países. E para dar começo a realização de sua ideia, o ilustrado Dr. Motta remete agora ao ministério do império muitos objetos, entre os quais sobressaem um grande modelo plástico da escola de Manchester, no estado de New-Hampshire, que foi muito admirado na exposição; um exemplar da mobília usada nas escolas da Suécia e Noruega (escrivãinha e banco); dois exemplares da mobília das escolas da Holanda (idem); três ditos da mobília das escolas do estado do Illinois e um usada das escolas daqui. Além disso, remete ainda muitos volumes de obras relativas à instrução pública nos Estados Unidos, mapas escolares, uma coleção de sementes, fibras e minerais, fotografias das escolas etc. [...] Deus queira que os grandes esforços do digno e ilustrado Dr. Felipe da Motta sejam retribuídos, como ele deseja, com **a fundação do museu pedagógico no Rio de Janeiro** (Gazeta de Notícias, 27 de fevereiro de 1877, p.2. Essa mesma notícia foi publicada em “A Escola – Revista de Educação e Ensino”. Rio de Janeiro, vol. 1-2, 1877, p.106. Grifos nossos).

Segundo nos informa o Relatório da Inspeção Geral acerca das orientações para a comissão aprovada para o acompanhamento da Exposição da Filadélfia¹²

¹² Sobre esta Exposição sugerimos leitura do artigo "Imagens da nação, do progresso e da tecnologia: a Exposição Universal de Filadélfia de 1876", de autoria de Sandra Jatáhy Pesavento, publicado em

(inaugurada em 4 de setembro de 1876, segundo Decreto n. 5793 de 11 de novembro de 1874), o encarregado brasileiro dos assuntos relativos à instrução foi Felipe da Motta de Azevedo Corrêa¹³, designado por meio do aviso do Ministério do Império de 29 de fevereiro de 1876. Abaixo seguem as instruções que deveriam ser observadas:

- Estudar minuciosamente a seção de instrução pública da exposição de Filadélfia e fazer um relatório sobre a mesma seção;
- Assistir às conferências pedagógicas que deviam fazer-se na dita exposição e tomar parte nelas, no caso de isso ser possível;
- Visitar, nos Estados Unidos, as escolas primárias, secundárias, e, quando fosse possível, as profissionais mais bem organizadas, e escrever um relatório sobre tudo quanto acerca desse assunto nos pudesse interessar, tendo principalmente em vista as questões práticas;
- Estudar o sistema das escolas primárias dos Estados Unidos, e fazer um relatório, apontando aquilo que pudesse ser aplicado e aproveitado entre nós;
- Precedendo ordem do Ministro do Império, fazer aquisição do material, livros e mais utensílios escolares que merecessem ser adotados com vantagem entre nós, remetendo tão somente os modelos e desenhos, sempre que, com a mesma solidez e perfeição, se pudesse obter no Brasil a fabricação deles por preço menor e mesmo igual ao do produto estrangeiro¹⁴;
- Depois de terminada a visita aos Estados Unidos, seguir para a Europa, remetendo antes disso pelo menos, um dos três relatórios que devia apresentar sobre os estudos a que tinha de proceder na União América: convindo que esses relatórios viessem já impressos, em formato livro, e prontos para a distribuição;
- Antes da sua partida dos Estados Unidos para a Europa declarar qual o tempo exato, ou, ao menos, aproximado, dentro do qual julgasse que poderia concluir os estudos que tinha de proceder ali, baseando-se nos que tivesse feito nas respectivas seções das exposições dos diversos países europeus, que concorressem a Filadélfia;
- **Na sua visita à Europa, percorrer a Alemanha, a Holanda, a França, a Suécia, a Itália e Portugal**, e nesses países estudar os melhores métodos e processos práticos, e a organização dos estudos primários, secundários, e sendo possível, profissionais; **a organização** das bibliotecas e **museus pedagógicos**: especialmente tudo quanto tivesse relação com as escolas normais primárias do 1º. e 2º. grau;

Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Ser. v.2 pp.151-167 jan./dez. 1994, e disponível em <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5298/6828>. Acesso em 22/11/2015.

¹³ Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, nascido na província do Maranhão, formou-se em 1859 na Faculdade de Direito do Recife, foi professor de inglês do Liceu do Maranhão e mais tarde do Instituto Comercial da Corte e do Colégio D. Pedro II. Escreveu várias obras, dentre elas, “Gramática prática da língua inglesa”. Faleceu aos 55 anos em 07 de fevereiro de 1888, na França. FONTE: Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 7 de março de 1888, p. 2.

¹⁴ Este indicativo nos motiva a centrar esforços na investigação de uma espécie de indústria escolar que acompanharia a expansão do ensino primário brasileiro, especialmente estimulado pela adoção das leis de obrigatoriedade escolar. Citamos como exemplo de estudos nesta incipiente, mas potente vertente, os trabalhos de Wiara Alcântara (2014) e Gustavo Rugoni de Sousa (2015), indicados nas referências, ao final do presente texto.

- Do resultado da visita apresentar um ou mais relatórios, nos quais apontaria tudo quanto a respeito da instrução primária, secundária e profissional pudesse ser adotado e aplicado com proveito às nossas escolas;

- Precedendo sempre ordem do Ministro do Império, fazer também aquisição do material, utensílios e livros escolares, assim como dos regulamentos e obras sobre instrução pública, que nos pudessem servir de lição e fossem utilizados nas nossas escolas e bibliotecas escolares e pedagógicas; [...]

- Remeter todos os meses ao ministério do Império uma participação por escrito, declarando o lugar em que se acha e os estudos a que estivesse procedendo ou que tivesse concluído, convindo que não houvesse grande demora na remessa ou publicação dos diversos relatórios, que deviam compreender os assuntos indicados nestas instruções (Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, 1878, p.5-6, grifos nossos).

Está evidente que fazia parte do trabalho dos profissionais comissionados pelo governo brasileiro, e em especial do Sr. Felipe da Motta, em sua prevista viagem à Europa, a visita e o estudo da organização de instituições de ensino, bibliotecas e museus pedagógicos. Na documentação de nomeação e instruções do Ministério dos Negócios da Fazenda localizamos a informação que deveria ser pago ao nomeado (Felipe Motta) a ajuda de custo para os gastos da viagem equivalente, à 4.000\$ e a gratificação mensal de 1:050\$, a contar do dia de sua partida (O Globo, Rio de Janeiro, 2 de abril de 1876). Também compunha parte das instruções a seguinte recomendação:

Aos presidentes das províncias do Pará, Maranhão, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio Grande do Sul que obtenham e remetam, os quatro primeiros e ministro plenipotenciário do Brasil e os dois últimos para esta corte, os objetos que devem figurar na seção brasileira de instrução pública na Exposição de Filadélfia, a fim de serem postos à disposição do comissário do Ministro dos Negócios do Império na referida exposição, bacharel Felipe Motta de Azevedo Corrêa. Comunicou-se ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas que, conforme ficou resolvido, se providencie para que a aquisição dos ditos objetos seja feita por conta da verba – Exposição – do mesmo Ministério (O Globo, Rio de Janeiro, 2 de abril de 1876).

A imprensa de várias províncias brasileiras divulgava este intento de viagem comissionada brasileira à Filadélfia e, como o fez o jornal “A Constituição”, de Belém do Pará aproveitou para tecer críticas que o esforço de reunião de objetos a serem enviados aos Estados Unidos teria sido uma empreitada individual do bacharel Motta.

Segue para Philadelphia como delegado do Ministro do Império na parte relativa à instrução pública, o sr. dr. Felipe da Motta de Azevedo Corrêa, e leva consigo uma valiosa coleção de livros escolásticos e trabalhos de agulhas feitos em colégios desta corte, que conseguiu reunir unicamente por esforços seus (A Constituição. Belém do Pará, 6 de abril de 1876).

Outras manifestações desta relação de projeção do Museu Pedagógico - mediadas pelas Exposições Universais - são localizadas na imprensa periódica, como a matéria (parece ser de um autor português, a mesma não é assinada), que narra a impressão causada por aquilo que se assistiu na Exposição de Paris de 1878, no tocante aos estandes da instrução e, dentre os comentários sobre a situação da Bélgica, da Áustria e Rússia, destaca-se sobre esse último país, a experiência do museu pedagógico. Em seu parecer o autor da matéria afirma ter a Rússia

dado um grande desenvolvimento a instrução pública, a qual se acha em um estado de adiantamento, que muita gente ignora. O catálogo da exposição do Ministério da Instrução Pública da Rússia merece ser lido com toda a atenção. [...]. **O museu pedagógico** expôs uma parte das suas coleções, e é de certo digna de ser examinada, e **esta importante instituição merece ser conhecida**. Fundado em 1874 para fim exclusivo de ser útil aos estabelecimentos de instrução geral do ministério da guerra, formou em 1871 uma divisão independente do museu dos conhecimentos usuais de S. Petersburgo (Carta ao Jornal do Comercio de Lisboa, publicada em O Paiz. Maranhão, 17 de novembro de 1878, grifos nossos).

Ao defender que esta instituição – Museu Pedagógico – deva ser mais bem conhecida, o mesmo autor do excerto acima apresenta o que seriam as atividades obrigatórias do mencionado museu russo:

1º. A reunir todas as informações possíveis sobre a produção do material do ensino na Rússia e nas nações estrangeiras, e a apresentar quando for preciso uma coleção, a mais completa possível, dos modelos russos ou estrangeiros de objetos aplicados à instrução e à educação a fim de facilitar os estabelecimentos do ensino a escolha do material que bem lhes convenha.

2º. Submeter os modelos coligidos a um exame especial e à experiência; determinar o valor relativo deles, e a sua melhor aplicação ao ensino, e aperfeiçoá-los nos casos indispensáveis.

3º. Concorrer e auxiliar o desenvolvimento da produção local do material de ensino por preços módicos.

4º. Auxiliar a propagação de conhecimentos especiais e de instrução geral por meio de coleções feitas pelo museu.

Estas coleções podem dividir-se nos seguintes grupos: parte do ensino, parte da educação, museu higiênico. [...]

O museu faz conferências públicas sobre assuntos científicos e pedagógicos e leituras, e sempre que é possível são publicadas em brochuras por preços módicos (O Paiz. Maranhão, 17 de novembro de 1878, p. 2).

Pelas fontes localizadas no período entre 1870-1879 a experiência da instrução russa e do seu museu pedagógico ganha destaque, tanto nas apreciações de autores e editoriais de jornais, quanto em editoriais portugueses replicados em periódicos de circulação brasileira. Um exemplo é a notícia divulgada pela Gazeta de Notícias em matéria intitulada “Notas de Viagem: o Museu Pedagógico”:

A escola russa tem essa *originalidade*. (Os nossos pedagogos diriam essa impudicícia) – Ensina tudo, sem restrições, sem preconceitos, sem biocos. E não ministra unicamente noções literárias, noções científicas ou noções estéticas. [...] É deste espírito eminentemente prático, liberal, sincero, do ensino russo, que se originou a criação do *museu pedagógico*, ao qual especialmente me refiro. O Museu Pedagógico, criação russa, é um vasto estabelecimento, uma instituição nacional, mantida simultaneamente pelo governo e pela associação. Dispõe de grandes recursos pecuniários, garantidos pelo Estado. É exclusivamente destinado ao ensino, e tem dentro da sua esfera a máxima liberdade de ação. Colaborado por todas as grandes capacidades intelectuais da Rússia e por todos os seus produtores industriais, o **Museu Pedagógico é ao mesmo tempo uma direção geral da pedagogia e um vasto arsenal**, onde todas as escolas do grande império vão prover-se, não só de todas as noções, mas de todos os materiais do ensino (Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 03 de janeiro de 1879, grifos em itálico no original e grifos nossos em negrito).

A divulgação sobre o museu russo também consta na apreciação publicada na “La Enciclopedia de Educación de Montevideo”, em 1879: “el museo pedagógico de Rusia, según estaba representado en Filadelfia en la exposición del centenario, despertó la admiración especial de los educacionistas” (p.273). Esta instituição, segundo o mesmo verbete, foi criada em 1861 como espaço para depósito de objetos materiais para as escolas e com o decorrer dos anos, em especial, a partir de 1871 se converteu em Museu Pedagógico, separado do Museu de Ciências Práticas de São Petersburg (p.273).

A circulação de ideias e iniciativas a favor dos museus pedagógicos ganhou também outros espaços de registros e debates¹⁵. Anos mais tarde o entusiasmo acerca dos ‘benefícios’ do Museu Pedagógico integrará relatórios de “viajantes” e outras realidades e modelos de referência constam das observações e propagandas destes senhores. No Relatório apresentado à Inspectoria Geral de Instrução Pública da Capital Federal pelo professor Luiz Augusto dos Reis (Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892), que registra o que “viu” sobre e em “Escolas primarias elementares e superiores, maternas, profissionais, normas, asylos e jardins infantis, museus pedagógicos” do “Ensino Público Primário em Portugal, Hespanha, França e Belgica” (dados da segunda página de rosto), Augusto dos Reis nos oferece indicativos que merecem ser considerados. Trata-se de um relatório¹⁶ de viagem comissionada

¹⁵ Para maiores informações acerca da história dos museus pedagógicos, consultar: Berrio, J. L. Pasado, presente y porvenir de los museos de educación In.: ESCOLANO BENITO, A.; HERNÁNDEZ DÍAZ, M. (coords). **La memoria y el deseo**. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp.43-65.

¹⁶ REIS, Luiz Augusto dos. Publicador: Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892. Data de publicação: 1892. Duração: 648 p.; 23 cm. Referenciado por: Blake, Sacramento. Dicionario bibliographico brasileiro. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1883-1902. v. 5, p. 366. Assuntos Ensino primário, Portugal. Ensino primário, Espanha. Ensino primário, França. Ensino primário, Bélgica. Responsabilidade: pelo professor Luiz Augusto dos Reis. Dados extraídos do Portal O Senado: Biblioteca Digital. Acesso

designada pelo então Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant, para a qual levou cartas de recomendação para ser recebido nas escolas, entre elas consta carta de Menezes Vieira (p. 124). Percebe-se que muitos dados são relatados com base na legislação do ensino, mas, há passagens de verdadeiro entusiasmo, vejamos:

Entendo dever afirmar convictamente um facto que nos honra: o nosso Museu Pedagógico não é inferior a nenhum dos quatro que visitei, antes é superior a muitos deles, e si lhe não faltarem os recursos e continuar a progredir, será em pouco tempo um digno rival dos melhores museus desse gênero da Europa. Esta é a verdade (p. 599)

Os dados até aqui reunidos indicam que, dentre as inúmeras funções do museu pedagógico, são centrais as ações de reunir informações sobre instrução e objetos escolares, organizar, dispor, propagar, auxiliar professores e instituições de ensino, constituir-se em espaço de conferências públicas e todo este arsenal pedagógico em plena divulgação nas Exposições Universais. Além disso, e não menos importante, o Museu Pedagógico é exaltado como instituição imprescindível para se alcançar os mais altos padrões de modernização do ensino e isto nos revela que a dissiminação dos Museus Pedagógicos se articula, também, a um ideário pedagógico.

No trabalho de Kazumi Munakata e Katya Braghini, já referido, há um testemunho bastante representativo. Apoiados em palavras registradas por Ángel Garcia del Dujo, eles sustentam que "entre as coordenadas que contriubíram para o surgimento, em larga escala, dos museus pedagógicos está essa nova pedagogia" e trazem para a cena os argumentos de Ángel Garcia del Dujo:

(...) Los museos pedagógicos vendrían a cumplir respecto de los objetos materiales intervinientes en la enseñanza una función no sólo recopiladora sino también innovadora y fundamentalmente didáctica. Allí podrían encontrar los centros oficiales y particulares modelos de planos, mobiliario y material de enseñanza, donde se une en perfecta armonía lo científicamente higiénico y lo útil, constituyendo de esta manera una guía para las realizaciones prácticas atentas solamente a las necesidades impuestas por la premura temporal y económica (Apud MUNAKATA & BRAGHINI, 2014, p. 10).

Na perspectiva da história conectada (SUBRAHMANYAM, 2014) nos perguntamos como o Brasil se situa e contribui para este debate internacional acerca da criação e atuação de Museus Pedagógicos? Entendemos que há caminhos que se entrecruzam e se complementam - como trama no sentido expresso por Paul Veyne (1998) - na qual, se articulam Exposições Universais; Exposições Pedagógicas; Conferências Populares e Pedagógicas; Museus Escolares e Pedagógicos. Deste

através do endereço: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/242786>. Blake, que faz a referência aqui transcrita, registra que a primeira parte deste relatório havia sido anteriormente publicada na Revista Pedagógica e ainda pelo Pedagogium.

repertório distinto e alargado, optamos por focar no presente ensaio alguns aspectos relativos a Museus Pedagógicos e Exposições Universais, mas nos parece que há também um percurso particular que diz respeito às modificações do Museu Escolar Nacional para Museu Pedagógico no Brasil – conhecido como *Pedagogium*¹⁷. Mais precisamente, a proposta que avaliamos necessária é menos acerca das razões *per se* quanto à inauguração e fechamento do *Pedagogium*, afinal já temos na historiografia alguma produção nesta perspectiva¹⁸. Os investimentos até aqui realizados nos motivam a pensar na constituição dos debates político-pedagógicos, os quais mobilizaram posicionamentos acerca da necessidade de criação do *Pedagogium*, do seu término e do papel da cultura material escolar neste debate. Alguns exemplos desta incursão podem ser incitados por matérias de jornais que apresentam indícios desta imbricação. Um deles está no reclame publicado no jornal - O Brasil em 3 de outubro de 1891 - que, ao criticar a posição do governo da época em investir mais em armamento do que em instrução, situação esta que corroboraria no fechamento do *Pedagogium*, registrava a denúncia: **“Esta republica é mais pela espada do que pelo livro”**.

Fontes

A Escola: Revista de Educação e Ensino. vol 1-2. Rio de Janeiro, 1877.

A Constituição. Belém do Pará, 6 de abril de 1876.

A Notícia. Rio de Janeiro, 25-26 de março de 1896.

Carta ao Jornal do Comercio de Lisboa. O Paiz. Maranhão, 17 de novembro de 1878,

COSSÍO, D. Manuel. El Museu Pedagógico de Madrid. **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**. Madrid, tomo VIII [1884], 1885.

Decreto n.667 de 16 de agosto de 1890. O Paiz. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1890.

Gazeta de Notícias, 27 de fevereiro de 1877,

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 03 de janeiro de 1879.

¹⁷ Decreto n.667 de 16 de agosto de 1890. Fonte: O Paiz. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1890.

¹⁸ Uma referência significativa desta produção encontra-se em *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*, livro organizado por Ana Chrystina Mignot (Rio de Janeiro: Quartet / Faperj, 2013).

Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 7 de março de 1888.

La Enciclopedia de Educacion - Direccion General de Instruccion Publica – Jose Pedro Varela. **Museus de Educacion**. Montevideo, Tomo II, 1879, pp. 272-274.

O Globo. Rio de Janeiro, 2 de abril de 1876.

O Paiz. Maranhão, 17 de novembro de 1878.

REIS, Luiz Augusto dos (1892). **O Ensino Público Primário em Portugal, Hespanha, França e Belgica**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. CPB/FEUSP. Disponível em formato digital no endereço <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242786>, no Portal do Senado / Biblioteca Digital.

Relatório da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, 1878.

Relatório do Diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, Rio de Janeiro, 12 de abril de 1880.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara. *Pedagogium: templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919)*. In: BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002, pp. 251-350.

BERRIO, Julio Ruiz. *Pasado, presente y porvenir de los museus de educación*. In.: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDES DÍAZ, José María (coords). **La memoria y el deseo**. Cultura de la escuela y educación deseada. Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp.43-65.

MARCOCCI, Giuseppe. SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Gli intrecci della storia**. La modernità globale di Sanjay Subrahmanyam. *Mondi connessi: la storia oltre l'eurocentrismo (secoli XVI-XVIII)*. Roma: Carocci, 2014, pp. 9-21.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org). **Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana**. Rio de Janeiro: Quartet / Faperj, 2013.

MUNAKATA, Kazumi; BRAGHINI, Katya M. Z.. *Fontes para a história da educação dos sentidos, numa abordagem transnacional*. In: **XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación**, 2014, General Sarmiento.

Historia de la educación: usos del pasado y aportes a los debates educativos contemporáneos. General Sarmiento: Sociedade Argentina de Historia de la Educación, 2014. pp. 1-11.

NÓVOA, António. **La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal)** - Des années 1860 aux années 1920. Thèse de Doctorat D'Histoire (préparée sous la direction du professeur Jean-Noël Luc). Université Paris IV – Sorbonne. École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine. Centre d'Histoire du XIX^e siècle. Paris / França, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy *Imagens da nação, do progresso e da tecnologia: a Exposição Universal de Filadélfia de 1876. **Anais do Museu Paulista***. São Paulo. N. Ser. v.2 pp.151-167 jan./dez. 1994. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5298/6828>. Acesso em 22/11/2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. Editora Hucitec: São Paulo, 1997.

PETRY, Marília Gabriela e GASPAR da SILVA, Vera Lucia. Museu Escolar: Sentidos, propostas e projetos para a escola primária (Séculos 19 e 20). **Revista História da Educação** [Online]. Porto Alegre v. 17 n. 41 Set./dez. 2013 p. 79-101. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n41/06.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2015.

SOUSA, Gustavo Rugoni de. **Da Indústria à Escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Florianópolis / SC, 2015.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Mondi connessi: la storia oltre l'eurocentrismo (secoli XVI-XVIII)**. Roma: Carocci, 2014.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UNB, 4^a.ed, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). **História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj/SBHE, 2012, pp. 197-211.

HISTORIOGRAFIA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DO PARANÁ: UMA PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DA EMPÍRIA

Juarez José Tuchinski dos Anjos¹

Este artigo apresenta parte das reflexões iniciais de uma pesquisa de pós-doutorado, atualmente em curso, sobre a institucionalização da escola primária na Província do Paraná, pesquisa supervisionada pela Dra. Gizele de Souza. O objetivo, nessa primeira investida, é problematizar a narrativa historiográfica que tem sido produzida por historiadores paranaenses, na tentativa de compreender como tal fenômeno histórico, no Paraná dos anos de 1853 a 1889, tem sido explicado e interpretado.

A análise aqui recaiu sobre algumas pesquisas produzidas entre as décadas de 1970 e 2010, consideradas interlocuções obrigatórias para qualquer estudo sobre a temática no contexto da pesquisa histórico-educacional paranaense. Tal importância evidencia-se na frequência com que são referidas, seja em disciplinas acerca da educação paranaense ou em balanços e estados da arte (NEVES, 2011).

Esclareço desde já que não almejo escrever uma história dessa historiografia, isto é, das diferentes escritas sobre a história que tais obras contêm. Isso demandaria outro movimento analítico, que os limites deste texto não comportam. O que me interessa é evidenciar os significados que tais narrativas têm atribuído ao passado educacional, quando se trata de entender e interpretar o processo de constituição da escola elementar no século XIX, no Paraná, a última província criada no Império. Essa opção se mostra relevante, pois, como lembra E. P. Thompson (2009), se o passado não mudará jamais, o sentido que cada geração atribui a ele se modifica e o conhecimento histórico nada mais é que a tentativa, em cada investida de pesquisa, de desvendar novos sentidos e significados para um mesmo passado, o que faz da ciência histórica – e aqui evoco a clássica definição de Marc Bloch (2011, p. 75) – um conhecimento em perene mudança.

Na primeira parte, delinhei um sentido interpretativo que as narrativas historiográficas analisadas têm produzido sobre a institucionalização da escola no

¹Doutor em Educação. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de História e Historiografia da Educação.

Paraná provincial. Em seguida, na segunda parte, problematizo tal sentido/significado, a partir da empiria mobilizada nos trabalhos, destacando o que tal interpretação silencia e uma de suas possíveis causas, bem como outra possibilidade empírica para a produção de novas interpretações.

Precariedade: uma “personagem” na história da escola primária provincial

Partindo da historiografia analisada e das narrativas que ela produz, a precariedade emerge como uma quase personagem na história da institucionalização da escola primária paranaense. Em primeiro lugar, precariedade oriunda da falta de recursos, pois, segundo Cecília Marins de Oliveira, em sua dissertação de mestrado defendida em 1982 no PPGHIS-UFPR,

a Província do Paraná, não apresentando economia desenvolvida, que lhe permitisse maiores investimentos na área educacional, viu-se às voltas com a montagem da máquina administrativa, para a qual selecionou seus melhores elementos. Contudo, o governo provincial enfrentou grandes dificuldades para agilizar o setor do ensino (OLIVEIRA, 1984, p. 301).

Parcelas consideráveis das rendas da província até eram destinadas a esse ramo do serviço (OLIVEIRA, 1984), não sendo suficientes, entretanto, para a tarefa hercúlea que a manutenção das escolas primárias representava naquele momento. Mas não só da carência do vil metal padeceu e foi precarizada a instrução pública elementar.

Ao investigar a legislação escolar paranaense – tomada como evidência da preocupação da administração local relativa à sua responsabilidade na organização da instituição escolar –, Maria Elisabeth Blanck Miguel observou que “a comparação dos conteúdos das leis com as demais fontes existentes, indicam que a lei existia enquanto intenção de provimento da educação pública à população. No entanto, não se realizava” (MIGUEL, 1999, p. 92). Isto é, havia o empenho em organizar a escola, mas isso não se efetivava por uma série de razões, às vezes alheias aos próprios legisladores. Noutro trabalho, a historiadora aprofundou tais considerações a respeito do período provincial como um todo, individualizando esses motivos:

[...]a construção da escola pública primária durante a província caracterizou-se pela ausência de sistematização e pela precariedade, não se percebendo grandes movimentos de demandas que ocasionassem modificações em benefício da instrução pública. O Paraná, pelas suas condições sociais e econômicas, manteve-se durante o período provincial num estado de isolamento. No entanto, o mesmo não aconteceu com seus governantes, que, pelas leis, procuravam promover o desenvolvimento e aproximar a província

do restante do país. Enquanto parte do conjunto nacional, a educação primária pública caracterizou-se pela defasagem entre as reais condições da população provincial e as determinações legais. Tais condições só iriam mudar mais tarde, quando o território completasse sua ocupação e a lavoura de café promovesse a urbanização (MIGUEL, 2006a, p. 207).

Assim, às questões de ordem orçamentária somavam-se as de ordem socioeconômica e político-partidária, que juntas geraram os problemas da institucionalização da escola primária paranaense. No plano socioeconômico, a escola ainda não comparecia como instituição necessária para uma população que vivia um modo de produção no qual esse saber era dispensável, baseada que estavam numa agricultura de subsistência. No plano político, havia intenções de tornar a Província igual em tudo às suas coirmãs imperiais. Essa igualdade se deu, de fato, mas pelo não alcance dos objetivos das elites dirigentes em relação à instrução; antes, pelo fato de que suas propostas resultaram muitas vezes em ideias que não se realizavam. Esses dirigentes, por seu turno, culpariam a população, mormente os pais que não mandavam os filhos à escola, preferindo empregá-los em todo tipo de trabalho ou então os professores, tidos por inaptos ou pouco comprometidos (OLIVEIRA, 1982; WACHOWICZ, 1984; MIGUEL, 2006b).

Segundo a historiografia em tela, os governantes também não parecem ter desenvolvido um sensível comprometimento com a instrução, já que não se preocuparam em produzir uma escola condizente com a realidade paranaense, mas, antes, baseada num ideal de civilização que ali se queria implantar. Isso o confirma Maria Elisabeth Miguel: “Embora os discursos não se coadunassem com a realidade da Província, demonstravam a crença no poder da educação para conformar as inteligências, as vontades e concretizar uma nova realidade” (MIGUEL, 2011, p. 182). Interpretação semelhante é a de Maria Isabel Moura Nascimento, ao estudar o processo de criação da primeira Escola de professores nos Campos Gerais.

Durante quase todo o Império houve descaso com a instrução popular, apesar do discurso idealista das lideranças que comandaram a transição para a independência e, depois, nas diferentes fases do Império. O entusiasmo com a instrução popular foi devidamente esfriado mediante as dificuldades encontradas nas condições reais do país, o que era motivo para justificar os poucos resultados alcançados. Na realidade, o discurso ideológico do governo dizia estar preocupado em levar a instrução ao povo, sem providenciar, porém, os recursos a fim de criar as condições necessárias para a existência das escolas e do trabalho dos professores (NASCIMENTO, 2008, p.197).

Além disso, no aspecto político-partidário, a rotatividade dos presidentes no cargo, ocupado em turnos por liberais e conservadores – via de regra, com curtos

períodos de permanência na função, dentro do instável jogo político imperial –, era outro obstáculo para que as dificuldades fossem superadas: “os regulamentos estabelecidos por um governo, eram criticados e revogados por outro, de tal forma que as mudanças prejudicavam o trabalho nas escolas” (WACHOWICZ, 1984, p. 82), afirma Lilian Ana Wachowicz.

Ainda sobre a precariedade característica da institucionalização da escola pública primária, Lilian Ana Wachowicz (1984) afirma que, uma década antes da emancipação, o governo paulista já não investia nas localidades de sua 5ª comarca, limitando-se à cobrança de impostos, uma vez que a perda daquele território era uma questão de tempo. Tal situação, segundo ela, teve reflexos também na instrução pública, sentidos já nos anos que se seguiram à criação da Província do Paraná, acrescentando-se

[...]o fato de que especialmente a situação econômica da população condicionava a baixa frequência dos alunos à escola, assim como, por outro lado, o magistério não exercia atrativos como profissão. Tem-se então o quadro de grande precariedade que caracterizou a instituição escolar nesse período (WACHOWICZ, 1984, p. 40).

Para Maria Cecília Marins de Oliveira (1982), teria sido somente a partir da década de 1880 que começou a haver uma expansão mais intensa da rede escolar paranaense, ocasionada em parte pelo considerável fluxo migratório, que trouxe para o Paraná camponeses vindos de diversas regiões da Europa, muitos dos quais já encaravam a escola como uma instituição social necessária, conforme a cultura de seus países de origem. Para Maria Isabel Moura Nascimento (2008), isso teria sido fator decisivo para o desenvolvimento da escola primária na Província.

Ruy Wachowicz, ao estudar as escolas da colonização polonesa no Brasil, observou, porém, que os poloneses, de acordo com a região da qual partiram em direção ao Paraná, tinham distintos contatos com a educação escolar. Aqueles emigrados dos domínios prussianos, não obstante viverem a dramática experiência da luta pela terra de onde tiravam o sustento (até mesmo em conflitos armados contra os proprietários da Prússia), apresentavam um índice de analfabetismo baixíssimo, em torno de 3% (WACHOWICZ, 2002, p. 17). Já aqueles vindos dos domínios russo e austríaco, além de privados da terra, foram privados também do acesso à escola, com índices de analfabetismo de 60% no território russo e 41% no austríaco (WACHOWICZ, 2002, p. 18). Os emigrados da primeira região, ao chegarem ao Paraná, buscaram a escola para seus filhos, como já era costume nos domínios prussianos. Os emigrados da segunda região, em contato com seus patrícios

escolarizados, aspiraram ao mesmo, pleiteando a abertura de escolas em suas colônias ou, então, abrindo-as eles próprios, por meio do associativismo. Em função desse associativismo – outra coisa que era negada aos poloneses em sua pátria e permitida na nova terra para a qual se mudaram –, as suas escolas ficariam conhecidas como Escolas-Sociedade, cujas sedes amplas serviam tanto para o estudo como o lazer da comunidade (WACHOWICZ, 2002, p. 23).

Em que pesem tais iniciativas, as escolas da imigração polonesa, nas suas origens, eram tão ou mais precárias que as escolas públicas paranaenses pintadas pela historiografia, como destaca Ruy Wachowicz:

Nem todas as colônias construíram desde o início uma Escola-Sociedade. Levados pela necessidade urgente de se construir uma escola, muitas vezes improvisavam uma sala de aula em um simples paiol. Em Tomás Coelho, colônia situada a apenas 17km de Curitiba, num campo ao lado do cemitério, construíram a escola de tábuas lascadas de pinheiro (tábuas serradas eram muito caras e difíceis de se obterem) e cobrindo-a também com ripas de pinho (WACHOWICZ, 2002, p. 24).

Assim, ao mesmo tempo em que os fluxos migratórios contribuíram para gerar uma demanda pela escola até então desconhecida, suas primeiras experiências de escolarização punham os imigrantes quase que ombreando os paranaenses em termos da precariedade existente, de maneira geral, nas escolas franqueadas ao “elemento nacional”.

Por fim, essa precariedade capilar que tanto atrapalhava a institucionalização da escola primária paranaense chegava também ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ariclê Vecchia, nesse sentido, analisando o plano de ensino das escolas, foi categórica ao concluir que, por uma série de fatores, o estabelecido nos regulamentos não tenha ido além de “letra morta”. Segundo ela, “faltava uma política de formação de professores, que realimentava o problema; falta de uma atuação efetiva por parte da inspetoria da instrução pública que garantisse o cumprimento da determinação legal...” (VECCHIA, 2004, p.158).

Problematizando a historiografia, interrogando a “personagem” precariedade

De maneira geral, as interpretações historiográficas aqui analisadas tomaram por base empírica documentação produzida por agentes estatais envolvidos com a institucionalização da escola primária na Província do Paraná: presidentes de província, inspetores e professores. Com efeito, uma constante nesses trabalhos é o

recurso a fontes primárias produzidas no âmbito da administração provincial, mais especificamente leis educacionais, relatórios de presidentes de província, inspetores gerais e paroquiais, ofícios e relatórios de professores. Mesmo esses testemunhos de docentes, nos quais se localizam vozes mais próximas da realidade e do interior da escola (MIGUEL, 2011), não deixam de ser também fontes marcadas pelo seu lugar de produção, que era o de exercício de uma função oficial e reconhecida como tal pelo Estado.

Não quero, com tais considerações, minimizar a importância dessas fontes, uma vez que, como sabemos, não é o tipo de documentação, mas principalmente a qualidade das questões feitas a ela que nos faz desvelar novos problemas, objetos e abordagens quando se trata da pesquisa histórica. Também é impossível contar a história de uma instituição mantida pelo Estado sem um mínimo de contato com fontes de caráter estatal, como são as anteriormente mencionadas. Como brinca o historiador italiano Carlo Ginzburg, em nosso ofício, não é coisa das mais sábias jogar a criança fora junto com a água da bacia (GINZBURG, 2006, p. 16). Outrossim, não é menos certo que trocar de vez em quando a água na qual lavamos a criança pode nos ajudar a enxergar melhor o fundo da tina e o próprio bebê...

Piadas de historiadores à parte, fato é que, enquanto a historiografia brasileira sobre o Oitocentos Educacional já há algum tempo vem servindo-se de outros tipos de fontes para as pesquisas sobre esse período, a historiografia paranaense, em termos de empiria a ser interrogada, ainda está bastante atrelada à documentação existente nos Arquivos Públicos Estaduais e Municipais. Só recentemente e muito timidamente a imprensa periódica vem começando a ser interrogada, apesar de contarmos com coleções bastante acessíveis, tanto impressas como em suporte digital (MIZUTA, 2013; VEZZANI, 2013). O mesmo vale para relatos de viajantes, dentre os quais se encontra o próprio Imperador Pedro II, que em seu diário de viagem descreve em detalhes as condições de funcionamento e organização das escolas elementares paranaenses e, até onde sei, foi fonte utilizada por uma única historiadora do período (BARBOSA, 2013). Também desconhecemos a literatura ficcional produzida na Província, que, embora não seja um testemunho real, é embebida em elementos da realidade que a tornavam palatáveis aos leitores oitocentistas e, por isso mesmo, particularmente reveladora para o historiador da educação, como já o tem demonstrado o estudo da escola primária em outras províncias (GONDRA, 1999, dentre outros).

Ora, como lembra-nos Michel de Certeau, o lugar é um dos condicionantes do discurso e das práticas sociais, na medida em que torna possível, permite algumas coisas e proíbe outras (CERTEAU, 2002), fazendo com que o uso recorrente de um gênero de fonte – aquelas produzidas no âmbito estatal – acabe estabelecendo um olhar bastante específico sobre a história da institucionalização da escola primária na Província do Paraná.

Em face disso, entendo que, por mais variadas que tenham sido as questões postas pelos historiadores que produziram a historiografia analisada, pelo recurso quase exclusivo a um único gênero de fontes, elas necessariamente partilharam de uma perspectiva de olhar sobre a realidade estudada: a de atores que estavam fortemente envolvidos com a organização da escola primária, para os quais o discurso da precariedade não só evidenciava os limites de sua ação, como também legitimava uma realidade rebelde a suas vontades e aspirações, coisa tangencialmente observada por Maria Isabel Moura (2008), mas não aprofundada por ela em suas interpretações.

Para os políticos, o discurso da precariedade era usado não apenas para denunciar a incúria dos pais ou incapacidade dos professores, mas também para dar conta de que, na qualidade de administradores, faziam sua parte aprovando leis e abrindo escolas, cabendo os limites da ação não a eles, mas a outros atores da história, além, é claro, dos sempre citados problemas de ordem financeira, contra os quais muito pouco se podia fazer em curto prazo. Já os professores, relatando em seus ofícios as contrariedades enfrentadas, muitas vezes, valendo-se dessas explicações para justificar os baixos resultados obtidos em suas escolas e mesmo para não se verem privados no seu ordenado, reforçavam o discurso da precariedade, sentida por eles no cotidiano da profissão docente, mas que, ao ser evidenciada a seus superiores, funcionava como um escudo de proteção às censuras e cobranças, nem sempre justas, de que a classe habitualmente era alvo. Insisto: essa precariedade, da qual políticos e professores nos falamos, inegavelmente existiu. Contudo, na experiência histórica da escola primária paranaense, uma série de outras realidades conviveu com essa, realidades das quais esses atores, na maior parte das vezes, não falam, pois pouco colaboraria com a retórica que precisavam produzir para justificar as condições históricas de suas ações.

Em face disso, penso que, por não estarem sendo suficientemente perspectivadas as fontes utilizadas – como defendem Clarice Nunes e Marta Carvalho

(1993) –, é que a história da institucionalização da escola primária paranaense tem sido contada, na maioria das vezes, como uma história do que não foi, na qual a precariedade, argumento retórico dos atores históricos, foi elevada a uma quase categoria explicativa. Contudo, se no quadro da historiografia brasileira contemporânea sobre o período encontramos evidências de que, apesar dos problemas, havia também vitalidade e realizações na escola primária imperial – como alerta Maria Cristina Soares de Gouvêa (2007) em importante balanço –, é possível que, no Paraná, essa outra faceta da sua história possa ser também desvelada se, dentre outras coisas, houver o investimento, de uma parte, na perspectivação das fontes oficiais e, de outro, na busca por outras fontes, que lancem outros olhares sobre essas experiências pretéritas.

Em parte, a perspectivação das fontes começa a ser realizada em estudos recentemente defendidos em programas de Pós-Graduação em Educação e História, o que tem possibilitado olhares menos centrados na precariedade da escola provincial e mais nas práticas que ela engendrava. Contudo, se a produção recente avança no tratamento da empiria, permanece, ainda assim, limitada ao ângulo de visão proporcionado pela documentação oficial. Uma alternativa para avançar nessa direção, a meu ver, é a busca por fontes de outros atores ligados à escola, mas cujas vozes ainda não têm sido devidamente consideradas na Oficina da História, particularmente a criança. Recentemente, ao realizar um exercício nesse sentido, problematizei duas cartas atribuídas a alunos que frequentaram escolas na Província do Paraná e pude perceber, ali, como elas jogavam uma luz renovada sobre a ideia da precarização como marca indelével e limitadora da escola primária paranaense (ANJOS, 2015a). Contudo, infelizmente, esse tipo de evidência é escassa e rara, sendo necessário contar com grande dose de sorte para a localização desse tipo de empiria.

Entretanto, uma fonte na qual é possível ouvir a voz da criança são os registros memorialísticos, ou melhor, as memórias de infância. Em pesquisa de doutorado recentemente concluída, produzi um consistente *corpus* documental de textos de ego, relativos à infância de crianças que viveram experiências de educação e escolarização na Província do Paraná (ANJOS, 2015b). Naquela pesquisa, contudo, foquei-me somente nos testemunhos sobre a educação recebida na família que eles ofereciam. Mas, à medida que me familiarizava com esses registros, fui observando que neles a escola primária comparecia de várias formas na vida dos adultos que rememoravam suas infâncias. E o olhar que constroem sobre essa escola, ao mesmo tempo em que

confirma a precariedade que atravessou suas experiências de escolarização, não erige esse fenômeno como limitador ou impedor de funcionamento das instituições escolares paranaenses. Pelo contrário, franqueia acesso ao jardim secreto da escola, revelando a vitalidade e criatividade das práticas de escolarização ali engendradas e das culturas escolares produzidas no interior desses espaços de instrução.

Embora nos limites deste estudo não seja possível problematizar essa empiria, alguns exercícios preliminares em torno dela e certa metodologia adotada em sua teorização, baseada tanto no diálogo com estudos sobre memória e autobiografia quanto no cruzamento com outras fontes, têm confirmado a real possibilidade de construção de outras interpretações (ANJOS, 2014; ANJOS; SOUZA, 2015). Interpretações nas quais a precariedade, essa nossa conhecida, não é a única “personagem” a presidir o processo de institucionalização da escola primária na Província do Paraná. É num investimento sistemático por esse caminho interpretativo que a pesquisa de pós-doutorado que esse artigo brevemente anuncia pretende enveredar, no intuito de contribuir para o debate historiográfico paranaense e brasileiro sobre a institucionalização da escola primária no Oitocentos.

Referências

- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A instrução pública na Província do Paraná no século XIX: uma interpretação a partir do testemunho de três alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p. 45-68, jan./mar. 2015a.
- _____. Cultura material, escolarização, sensibilidades e afetividades: uma história sensorial da escola na Província do Paraná. **Revista Cadernos de História da UFOP**, Ouro Preto, 2014, *no prelo*.
- _____. **Pais e filhos na Província do Paraná**: uma história da educação da criança pela família. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015b.
- _____; SOUZA, Gizele de. Rememorando a escola e seus objetos: cultura material escolar e memórias de infância (Paraná 1870-1900). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: Eduem, 2015.
- BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. **Uma teia de ações no processo de organização da Inspeção do Ensino no Paraná (1854-1883)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

- BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GONDRA, José Gonçalves. Arquivamento da vida escolar – um estudo sobre “O Atheneu”. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez (Org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 33-57.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. **Educação em Questão**, Natal, v.28, n.14, p.121-146, 2007.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A história da escola primária pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Analette Regina et al.(Org.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006a. p.187-239.
- _____. A organização da escola primária pública no Paraná: período provincial. **Histedbr-online**, Campinas, n. 22, p. 39-53, jun. 2006b.
- _____. O significado da educação pública no Império (Paraná Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pesquisa em História da Educação**. Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte, 1999. p. 87-94.
- _____. Práticas escolares e processos educativos na escola provincial paranaense (1854-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau et al.(Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: Edufes, 2011. p. 179-204.
- MIZUTA, Celina Midori Murasse. Informar, polemizar, denunciar: o papel educativo do jornal “O Dezenove de Dezembro” (1854-1857). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais...Natal**, 2013.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR. Ponta Grossa: UEPG, 2008.
- NEVES, Fátima Maria. Educação e instrução na Província do Paraná. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial**. Vitória: Edufes, 2011. p. 397-424.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da Educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64,1993.

- OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **O ensino primário na Província do Paraná 1853-1889**. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria de teoria ou um planetário de erros**. Curitiba: Copylex, 2009.
- VECCHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná. Ler e escrever, para Deus e o Estado. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 7, p. 135-160, jan.-jun. 2004.
- VEZZANI, Iriana Nunes. **Uma revista de tipo europeu: Educação e Civilização na Galeria Ilustrada (Curitiba, 1888-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- WACHOWCZ, Ruy. **As escolas da imigração polonesa**. Curitiba: Champagnat, 2002.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **Relação professor-Estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

ARQUITETURA QUE SEPARA, DISTINGUE, CONFORMA E UNIFORMIZA A INFÂNCIA: SANTA CATARINA (1910-1935)

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller¹

Arquitetura escolar: aspectos materiais e simbólicos

Educar a infância catarinense nas propostas do período republicano tomado (1910-1935²) exigiu deliberações para socializar, civilizar³, cercear ou corrigir o comportamento infantil, na crença de educá-la adequadamente. As escolas primárias, delimitadas como espaços construídos para a escolarização, constituem-se como lugares de socialização e, ao mesmo tempo, de confinamento e/ou controle da infância. Nas propostas educativas que se sucederam no período republicano, especialmente, quando se pretendia a implantação dos grupos escolares no Brasil, os aspectos arquitetônicos estiveram presentes nas discussões e proposições. A educação da infância também se materializava por meio dos aspectos da arquitetura das escolas primárias que representavam modos explícitos ou mesmo silenciosos de ensinar/educar as crianças.

Para Mesmin (1979, p. 59), a arquitetura constituiu-se como uma expressão de valores de civilização, uma vez que se configura como forma de representação de uma dada sociedade. Nessa defesa, pode-se perceber, em plantas de moradias de civilizações tidas como mais primitivas, uma divisão da estrutura familiar por meio da separação dos seus membros. Esta divisão poderia ocorrer por uma distinção de gênero ou de faixa etária – homens em um dos cômodos da casa e mulheres e crianças em outra acomodação.

A arquitetura escolar pensada no contexto do novo regime político-administrativo pretendia negar certos padrões arquitetônicos considerados arcaicos. Nessa percepção, denotadamente, os novos moldes arquitetônicos deveriam

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC)/Campus Rio do Sul. E-mail: solange@ifc-riodosul.edu.br

² O início da periodização indicada na pesquisa deriva do ano de 1910, quando Vidal José de Oliveira Ramos empreende a chamada primeira grande reforma da instrução pública, no período republicano. A demarcação final está em 1935, ano em que ocorre a chamada nova reforma da educação popular, articulada por Aristiliano Laureano Ramos.

³ Civilizar: termo tomado na perspectiva de Elias (1993; 1994; 1998).

possibilitar “[...] a autoprojeção cultural de uma classe social na modelação da fisionomia urbana, a qual se torna conglomerada, angulosa e envolta em ar cosmopolita” (MONARCHA, 1997, p. 104).

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), desde a segunda metade do século XVIII, encenavam-se os debates em torno das estruturas dos espaços e da fixação dos tempos escolares. Todavia, foi preciso até o final do século seguinte para que esta realidade se concretizasse no Brasil. Isto ocorreu primeiro em São Paulo, com a criação do primeiro grupo escolar e, depois, em diversos estados brasileiros.

Relacionada à escola primária, a arquitetura deveria representar espaços determinados para a educação da infância e, além disso, demarcar, por meio da distribuição dos sujeitos – crianças e profissionais –, lugares e ações específicas a cada um deles. Sobretudo, a arquitetura dos grupos escolares tinha a pretensão de se estabelecer de modo *monumental* (SOUZA, 1998, p. 124) para corresponder aos ideais educativos exigidos, bem como às intenções da república, por meio do progresso social pretendido por meio desse tipo específico de escola reconhecida como grupo escolar.

Todavia, em Santa Catarina, como em outros estados brasileiros, as instalações físicas das escolas primárias, em muitos aspectos, estavam aquém do almejado. Faria Filho e Vidal (2000) denunciam a precariedade educacional do Brasil, oriunda de projetos que, ao pretenderem uma expansão do atendimento à escolarização da população, não se fizeram acompanhar de medidas eficazes para a construção ou manutenção destinadas aos fins desejados.

Além da falta de escolas, especialmente em localidades mais afastadas da sede dos municípios, a precariedade das instalações, mobiliários e materiais está presente nas fontes pesquisadas. A arquitetura das escolas isoladas catarinenses, grosso modo, deixava muito a desejar frente aos propósitos da educação republicana. O governador do Estado de Santa Catarina, João Guimarães Pinho, afirma que, dentre as dificuldades do setor da instrução pública, estava a precariedade dos edifícios de muitas das escolas catarinenses, principalmente das escolas isoladas do interior do estado (SANTA CATHARINA, 1915, p. 14).

O governador João Guimarães Pinho (SANTA CATHARINA, 1915, p. 14) argumentava acerca da necessidade de o estado investir na construção de instalações apropriadas ao funcionamento do ensino primário. Segundo ele, este seria um fator determinante para o êxito da reforma iniciada em 1910. Como dirigente do estado de

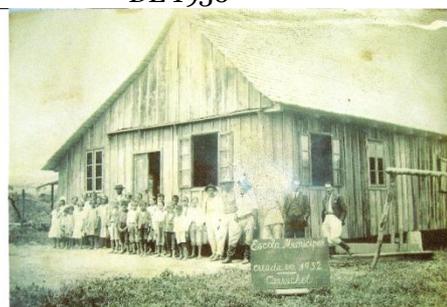
Santa Catarina, reconhecia que as instalações apropriadas dos prédios escolares eram elementos que não poderiam ficar à margem das proposições que procuravam educar a infância. Afirmava que era preciso que as instalações físicas das escolas estivessem de acordo com os princípios educacionais e higiênicos pretendidos, para que a escola não continuasse a ser “o terror das crianças”, uma vez que o contexto catarinense apresentava-se múltiplo em relação à arquitetura das suas escolas.

FIGURA 1 – ESCOLA ISOLADA ESTADUAL DE CORONEL PROCÓPIO GOMES – JOINVILLE/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936a.

FIGURA 3 – TURMA MISTA DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1930



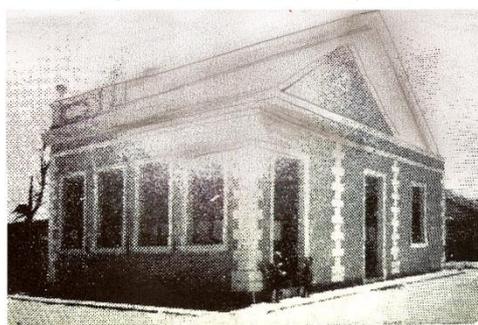
FONTE: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul.

FIGURA 2 – ESCOLA ISOLADA ALTO RIO KRAUEL/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 4 – ESCOLA ISOLADA DE ROÇADO – JOINVILLE/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

As fachadas das imagens acima (FIGURAS 1, 2, 3 e 4) permitem perceber aspectos que diferenciam as instalações das escolas primárias no estado, retratando diferenciações arquitetônicas dos seus edifícios. Quanto à arquitetura específica dos grupos escolares, as fontes apresentam que havia tentativa de estabelecer esse tipo de escola dentro dos moldes exigidos, uma vez que se pretendia garantir espaços específicos que atendessem às necessidades administrativas e pedagógicas: salas de aula para diversas classes, gabinete para a direção da escola, biblioteca, laboratórios, pátios para recreio e atividades físicas, entre outras instalações exigidas para essa modalidade de escola.

Nas afirmações de Bencostta (2005a, p. 69), esse tipo de instituição educativa previa uma organização administrativo-pedagógica que deveria se refletir nas questões didáticas, bem como na “[...] distribuição espacial dos seus edifícios”. Todo esse esquadramento arquitetônico deveria contribuir para a dimensão simbólica e pedagógica para sua efetivação, que se somava à presença de horários, programas, disciplinas e lugares definidos. A arquitetura das escolas comparecia como dispositivo para a educação e controle das crianças.

Para o contexto da capital paranaense, Curitiba, Bencostta (2005b, p. 98) confirma a pretensão das instalações dos grupos escolares como modo de “organização do espaço escolar a fim de construir atividades que se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia”.

Todavia, a arquitetura dos grupos escolares não apenas promovia as dimensões espaciais no interior da escola, destinando lugares e práticas específicas e distintas para a infância. Para além do espaço interno, os grupos escolares, analisados como *palácios* (FARIA FILHO, 1996), *templos de civilização* (SOUZA, 1998) e *vitruvianas da República* (SILVA, 2006), deveriam representar também a modernidade e o progresso, por meio da educação.

A partir da perspectiva de Mesmin (1979), a arquitetura pode expressar valores de civilização. Nesse sentido, as construções dos edifícios escolares em Santa Catarina, tanto as construções edificadas sob a influência da arquitetura neoclássica como as projetadas por *plantas-tipo*, com aspectos arquitetônicos mais similares, como se verá mais adiante nas imagens, pretendiam disseminar a ideia de progresso e civilidade.

O edifício do Colégio Municipal de Joinville, que foi demarcado como primeiro grupo escolar catarinense – Conselheiro Mafra –, oficialmente, instalado em 1911, demonstrava esta monumentalidade, assim como outros grupos escolares catarinenses também davam visibilidade às ações do setor da instrução pública por meio dos seus aspectos arquitetônicos. Entretanto, é preciso demarcar que nem sempre as escolas isoladas, assim como os grupos escolares, apresentavam aspectos arquitetônicos de modo a representar, somente por suas construções, este ou aquele tipo de escola. Dentre as construções das próprias escolas isoladas e dos grupos escolares, é possível perceber que não houvera sempre uma homogeneização para instalação dessas escolas no que se refere a sua estrutura física.

FIGURA 5 – GRUPO ESCOLAR
CONSELHEIRO MAFRA – MUNICÍPIO DE
JOINVILLE/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936f.

FIGURA 6 – GRUPO ESCOLAR FELIPPE
SCHMIDT – MUNICÍPIO DE SÃO
FRANCISCO/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936f.

FIGURA 7 – GRUPO ESCOLAR VITOR
MEIRELLES – MUNICÍPIO DE ITAJAÍ/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 8 – GRUPO ESCOLAR CRUZ E
SOUZA – MUNICÍPIO DE TIJUCAS/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 9 – GRUPO ESCOLAR
POLIDORO SANTIAGO – MUNICÍPIO DE
TIMBÓ/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 10 – GRUPO ESCOLAR
RAULINO HORN – MUNICÍPIO DE
INDAIAL/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

A *monumentalidade* (SOUZA, 1998), que pretendia revestir as construções republicanas de muitos grupos escolares, nem sempre se deu de modo a representar-se homogeneamente por seus desenhos arquitetônicos. Nessa análise, tanto a arquitetura da escola isolada do município de Roçado (FIGURA 4) quanto a dos dois últimos grupos escolares das cidades de Timbó (FIGURA 9) e Indaial (FIGURA 10) podem representar certa imponência ou certa precariedade a partir dos referenciais que se estabelecem. É admissível sustentar que, para uma escola isolada, a referida construção viria a atender às necessidades e finalidades pedagógicas e que as

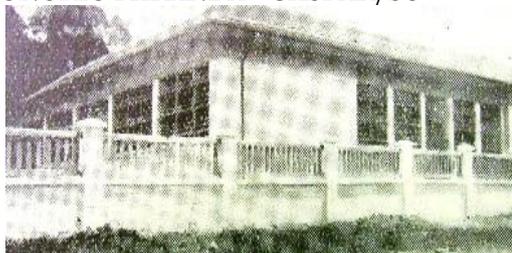
construções dos grupos escolares não estariam muito além das qualificações dessa escola isolada quanto a sua estrutura física.

Por meio do Regulamento da Instrução de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1914), nas escolas isoladas, as crianças poderiam ser separadas de acordo com o sexo, para escolas masculinas ou femininas ou mesmo frequentar a mesma escola mista. Para os grupos escolares, o seu regimento interno designava outras observâncias, para que tivessem oito salas, que estariam divididas em duas seções – uma masculina e uma feminina –, cada qual compreendendo quatro salas (SANTA CATHARINA, 1911, p. 3).

Nos grupos escolares, separavam-se as crianças tanto por sexo como por idade, para que se estabelecesse o ordenamento e rigor pedagógico. Contudo, as crianças poderiam ser separadas não apenas para as atividades em sala de aula de acordo com sua seção – idade ou sexo – ou de acordo com o(a) professor(a) destinado(a) a elas: também poderia ocorrer a separação, sob a observação atenta dos professores, nos pátios para os recreios, sendo específicos para as seções feminina e masculina e, nesse sentido, o regimento observava que “durante o tempo do recreio deverão os alunos ter plena liberdade, sob vigilância dos professores que forem designados pelo diretor” (SANTA CATHARINA, 1911, p. 11).

As fachadas dos oito prédios escolares que seguem trazem semelhanças arquitetônicas nas suas construções, diferentemente das seis primeiras imagens de grupos escolares apresentadas. Mas o que poderia justificar uma certa homogeneização nos aspectos arquitetônicos desses grupos escolares?

FIGURA 11 – GRUPO ESCOLAR
HONÓRIO MIRANDA –GASPAR/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 12 – GRUPO ESCOLAR
PROFESSOR VENCESLAU BUENO –
PALHOÇA/SC



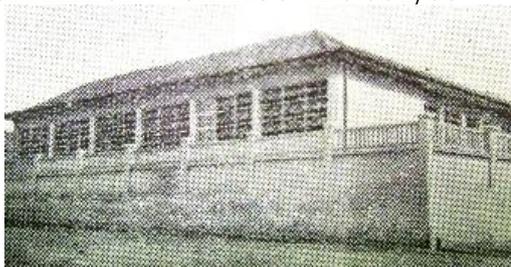
FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 13 – GRUPO ESCOLAR GERMANO TIMM – JOINVILLE/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 15 – GRUPO ESCOLAR ABDOM BATISTA – JARAGUÁ DO SUL/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 14 – GRUPO ESCOLAR JOSÉ BOITEUX – SÃO JOSÉ/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 16 – GRUPO ESCOLAR PROFESSOR JOSÉ ARANTES – CAMBORIÚ/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

Para além do *ícone* ou do “congelamento do referente (real)” (VIDAL, 1998) apresentado pelas imagens, é possível perceber que as fachadas dos grupos escolares apresentados, em conformidade com o período de suas construções/instalações, remetem a momentos históricos distintos ou a condições estruturais e a contextos diferenciados.

Um fato comum, no início da reforma da instrução pública de 1910 e da primeira década deste empreendimento, dizia respeito a instalar grupos escolares em construções já existentes nas localidades. Estas, por vezes, eram equiparadas/reformadas para atender às exigências para funcionamento deste tipo de escola, e este é o caso do primeiro grupo escolar instalado no estado – Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville –, que teve o prédio do colégio municipal adaptado para seu funcionamento.

É possível que outros grupos escolares instalados na primeira década (1910) da reforma da instrução pública que instituiu no estado as escolas nos moldes dos grupos escolares tenham sido criados em condições semelhantes. Muitas vezes, fazendo uso de prédios já existentes nas localidades ou, ainda, mesmo com diferenciações nas suas construções, eram prédios que tinham sido construídos sob a influência da arquitetura neoclássica, diferente da proposta das *plantas-tipo*.

Todavia, vale destacar que os grupos escolares Vitor Meirelles, de Itajaí, instalado em 1913 (FIGURA 7), o Felipe Schmidt, de São Francisco, em 1917

(FIGURA 6), e o Cruz e Souza, de Tijucas, em 1917 (FIGURA 8) foram construídos com a finalidade de organização de um grupo escolar. Tanto o primeiro – Conselheiro Mafra – quanto esses últimos apresentam entre si aspectos arquitetônicos de suas fachadas bastante distintos, mas se distinguem, em certa proporção, das últimas oito imagens apresentadas. Eles aparecem citados nas fontes somente depois de 1926, o que leva a considerar que suas construções são do final da década dos anos de 1920; todavia, vale destacar que somente um deles – Grupo Escolar Paulo Zimmermann, de Rio do Sul (FIGURA 21) – aparece como oriundo do ano de 1927, os demais são mencionados, nas fontes, após 1930. Por meio da observação das suas fachadas, aparentam representar construções projetadas de acordo com *plantas-tipo*, pensadas para essas escolas, com traços diferentes da arquitetura neoclássica, que marca não apenas algumas instalações de grupos escolares, mas outras construções presentes no estado catarinense.

As plantas-tipo para a instalação dos oito últimos grupos escolares foram estabelecidas para o contexto amplo do estado catarinense – independentemente da realidade geográfica ou mesmo climática das diferentes regiões catarinenses, que receberam construções com acentuadas semelhanças em seus aspectos arquitetônicos. Todavia, não é possível assegurar que esta intenção é decorrente somente após o ano de 1927, levando a crer que, após a primeira década, todos os grupos escolares foram instalados em construções semelhantes às das imagens aqui apresentadas ou, ainda, que na primeira década da reforma (1910) não tenha ocorrido a construção de prédios projetados nos moldes que previa o regulamento. Exemplo disso pode ser o Grupo Escolar Polidoro Santiago, de Timbó, que fora instalado em 1935, em prédio com desenho arquitetônico diferente dos grupos escolares inaugurados em período próximo, como também o Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado em 1913, no planalto catarinense.

FIGURA 19 – GRUPO ESCOLAR VIDAL RAMOS – MUNICÍPIO DE LAGES/SC

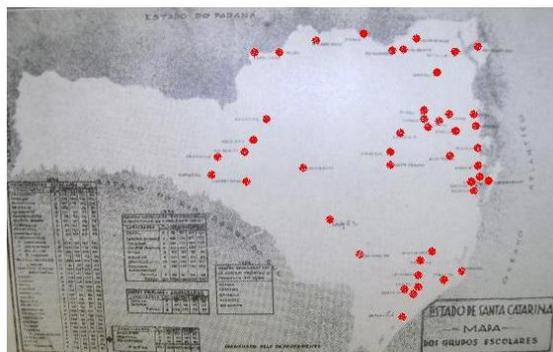


FONTE: Museu Thiago de Castro.

O Grupo Escolar Vidal Ramos, inaugurado em 20 de Maio de 1913, com dois andares, foi o maior e mais suntuoso prédio escolar construído no período, não sendo superado nem mesmo pelos dois Grupos Escolares construídos na capital. O grupo escolar foi um marco na história da cidade natal do governador do estado, naquele momento – Vidal Ramos –, por apresentar amplas dependências e também por causa da arquitetura do prédio, sendo o único construído com dois pavimentos, até então.

No ano de 1936, a Revista de Educação publicou um mapa⁴ demarcando a localização dos grupos escolares catarinenses. No total, somavam-se 46 grupos escolares, independentemente do seu desenho arquitetônico ou das suas instalações, em Santa Catarina, no período demarcado por esta pesquisa. Apresentavam-se não apenas escolas distintas para a infância – isoladas, reunidas, grupos escolares –, mas essa diversidade de escolas, de igual modo, apresentava-se distintamente em sua arquitetura e também, por meio desses aspectos, as crianças vivenciavam de modos diferentes sua escolarização.

MAPA 1 – LOCALIZAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO ESTADO DE SANTA CATARINA, EM 1936



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

Arquitetura escolar e a ocupação do lugar

Para além dos aspectos arquitetônicos descritos pelas fachadas das escolas, em seu interior, permeavam outras interferências materiais e simbólicas, que pretendiam normatizar a escolarização da infância catarinense.

Viñao Frago (1998, p. 61) apresenta uma discussão acerca da ocupação do espaço, sua utilização e como isto supõe a sua constituição como lugar. “O salto qualitativo que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. Constrói-se a partir do “fluir da vida” e a partir do

⁴ Observa-se que o mapa sofreu alteração com a inclusão dos pontos em vermelho, para realçar demarcações já existentes. No seu original, as demarcações foram feitas com pequenos pontos, em preto.

espaço como suporte e, nesse sentido, o espaço está sempre disponível e disposto para ser convertido em lugar, para ser (re)construído.

A arquitetura das escolas primárias, assim tomada como um espaço, não assume condição de neutralidade, uma vez que, por meio de seus desenhos e contornos, destina tempos e lugares específicos para crianças e adultos que as frequentavam e, ao mesmo tempo, expressa as relações sociais que ali se estabeleciam.

Quando nas salas de aulas/classes, as crianças estariam sob a ordem e controle dos professores, com lugares específicos, podendo ocorrer a separação de meninas e meninos em escolas, seções ou ainda no interior de uma mesma classe. Os espaços físicos das escolas isoladas e grupos escolares poderiam separar as crianças em escolas/sessões/turmas masculinas, femininas ou mistas. Todavia, é conveniente salientar que, mesmo no caso das escolas que tinham turmas mistas, ocorriam os casos de haver uma separação no interior da própria sala ou na forma de posicionamento das crianças, no qual meninas e meninos tinham como pares os seus congêneres e estavam ordenados em filas reservadas pelo mesmo critério.

A construção arquitetônica (FIGURA 20) que se pode observar na imagem não apresenta mediadores considerados à época importantes para o aprendizado das crianças, como quadro negro (lousa), mapas, entre outros. Embora não se possa afirmar definitivamente que o local eleito para o registro fotográfico fosse a sala de aula, o “plano do conjunto” (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 185) permite perceber que a arquitetura em madeira apresenta-se um tanto sombria e as frestas nas paredes denotam a realidade escolar com a qual crianças e professores poderiam conviver, caso fossem aquele o espaço e as instalações para o funcionamento de uma escola. De igual modo, a imagem não apresenta mobiliários, bem como não há nenhum aparato nas paredes que remeta à cena a uma sala de aula. Isto leva a duas reflexões: uma, poderia não se tratar de uma sala de aula; e outra, em se tratando, tal sala poderia não corresponder a algumas das exigências previstas para aquele momento.

A projeção dos corredores do grupo escolar (FIGURA 21), semelhante à de outras escolas da mesma categoria, apresenta um desenho que permitia a visualização de um único ponto de, praticamente, todas as salas e também do pátio de recreio. Este último poderia ocupar espaço em piso inferior, permitindo, nas afirmações de Foucault (1995), uma *vigilância panóptica* constante e ainda mais precisa dos alunos, em momentos que se encontravam fora do espaço das classes,

talvez aceitando-se a ideia de que os alunos pudessem ficar mais dispersos e fugir ao controle, à disciplina e à ordem que se desejavam e, por isso mesmo, faziam-se necessárias essas medidas. Nessa perspectiva, os pátios, utilizados para diversos fins – recreios, festas cívicas, comemorações e até mesmo para as práticas de *gynastica* ou educação física –, são demarcadores de lugares da infância e dos adultos e, por meio das imagens (FIGURAS 21 e 22), pode-se argumentar que, em certos casos, os pátios não deveriam ser lugares de menor ordenamento do que o percebido no interior das classes.

FIGURA 20 – TURMA MISTA DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE DA DÉCADA DE 1930



FONTE: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul/SC.

FIGURA 21 – ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DO GRUPO ESCOLAR PAULO ZIMMERMANN – RIO DO SUL/SC



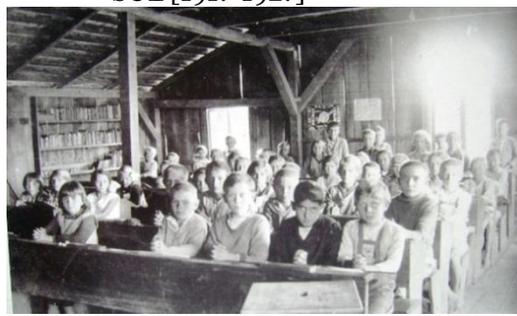
FONTE: Santa Catharina, 1937.

FIGURA 22 – UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO GRUPO ESCOLAR JOSÉ BOITEUX/SC



FONTE: Santa Catharina, 1936b.

FIGURA 23 – ALUNOS DE UMA ESCOLA ISOLADA CATARINENSE – RIO DO SUL [191?-192?]



FONTE: Acervo iconográfico do Arquivo Público e Museu Histórico de Rio do Sul/SC.

Entretanto, a formação dos três agrupamentos de crianças (FIGURAS 20, 21, 22) faz perceber a ordem presente e se, por um olhar, a arquitetura das escolas isoladas e grupos escolares acolhia infâncias distintas, derivadas das questões de idade, gênero ou aspectos materiais, tanto das escolas quanto das crianças, por outro, a arquitetura, de certo modo, pelos espaços projetados ou pela ocupação, conformava e homogeneizava a infância pelo rigor, ordem e disciplina existentes que os transformavam, de certa forma, em lugares de homogeneização, conformação e “confinamento da infância” (VIÑAO FRAGO, 1998).

Considerações finais

As escolas públicas primárias – escolas isoladas, grupos escolares e escolas reunidas – compunham, junto com outros modos de educação, o contexto educacional destinado à infância catarinense. Essas escolas mostravam-se múltiplas, não só pela (re)organização estabelecida pelo estado, mas também pela realidade particular que cada uma poderia apresentar, diante das condições materiais, geográficas, pedagógicas, etc. que as constituíam.

Os elementos materiais e simbólicos que participaram da (re)configuração do ensino primário no período analisado pretendiam conformar a infância dentro de um espaço e tempo específicos – tempo de escolarização, tendo a escola como um lugar da infância. Não somente as fachadas e espaços internos das salas de aulas podem ser mencionados como demarcadores, mas os corredores e os pátios dos grupos escolares e escolas isoladas também representavam modos de estabelecer condutas de professores e crianças.

Por outra via de análise, pode-se questionar se a construção das escolas e a demarcação dos pátios desse modo serviriam somente para *vigiar e punir* os alunos, uma vez que se previa o tempo e espaço dos recreios e das atividades físicas como modos de aliviar as tensões e o fardo dos trabalhos intelectuais e, quando nos pátios, o cerceamento e vigilância sob as crianças não eram diminuídos. O pátio para as práticas de *ginástica* ou educação física, por vezes, eram sinalizados como lugares reservados à infância para os cuidados com o corpo, aliviando a fadiga mental, advinda dos conteúdos trabalhados em classe.

Referências

- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- _____. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005b.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 8.
- _____. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

- _____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____; 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, maio/jun./jul./ago. 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir** - História da violência nas prisões. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MESMIN, G. **L'enfant, l'architecture et l'espace**. Tournai: Casterman, 1979.
- SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, 1911.
- _____. REGIS, Gustavo Lebon. Regulamento Geral da Instrução Pública em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914.
- _____. PINHO, João Guimarães. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1915.
- _____. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 1. jan./Fe v. Florianópolis, 1936c.
- _____. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano I, n. 3. mai./jun. Florianópolis, 1936b.
- _____. Revista de Educação (Órgão do professorado catarinense). Ano II, n. 7. jan./fev. Florianópolis, 1937.
- SILVA, V. L. G. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.
- VIDAL, D. G. A fotografia como fonte para historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; GONDRA, José Gonçalves; FARIA FILHO, L. M. de; DUARTE, R. H. Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005.
- VIÑAO FRAGO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: _____; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.



PARTE II

HISTÓRIA, INSTRUÇÃO E RITOS ESCOLARES



CONEXÕES DO SABER: OS INSPETORES GERAIS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E SUAS BIBLIOTECAS DE REFERÊNCIA (PARANÁ – 1854-1890)

Etienne Baldez Louzada Barbosa¹

O presente trabalho é fruto da tese de doutorado que teve como intento demonstrar a rede de discussão sobre a inspeção e a instrução pública que se criou em torno do material escrito e impresso, tanto no que se limitava ao território paranaense quanto ao que o extrapolava geograficamente, nas indicações de outras províncias e até mesmo países. O foco na referida tese foi o trânsito de ideias, sujeitos e suas indicações de leitura que possam ter contribuído para a constituição da inspeção do ensino, entre os anos de 1854 – quando ocorreu a nomeação do primeiro Inspetor Geral da Instrução Pública, Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá – a 1890, quando o primeiro Regulamento de Ensino, após o advento da República, foi organizado no Paraná.

Este estudo apresenta a rede de constituição de lugares específicos de depósito para os livros e a biblioteca de dois Inspetores/Diretores Gerais da Instrução Pública: Jesuíno e Moysés Marcondes de Oliveira e Sá. A intenção é demonstrar parte da rede que se criou para a circulação de livros na província paranaense e os títulos da biblioteca da referida família, concernentes ao período em que pai e filho estiveram à frente da inspeção da instrução no Paraná.

Nesse sentido se faz necessário demarcar, de antemão, que as bibliotecas dos inspetores são o princípio do caminho, mas que a análise abarca o conjunto dos textos escritos pelos responsáveis pelo ensino (presidentes, inspetores, professores), sejam aqueles que mencionam os livros diretamente, sejam aqueles que documentam a prática da inspeção na província. É importante entender que nem todo texto escrito aqui elencado é livro. Como pondera Justino Magalhães (2011), existe essa diferenciação e uma materialidade específica e tal aspecto material do texto “engloba suporte, formato, configuração da página, convenção tipográfica, comportam uma

¹ Doutoranda na Linha de História e Historiografia da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

representação e prefiguram uma apropriação, consagrando a ordem da leitura, ou da escuta” (MAGALHÃES, 2011, p. 22).

A biblioteca dos inspetores pode indicar algumas ideias para o campo da inspeção paranaense, todavia, não se trata de realizar uma história do livro, voltando-se para a “descrição de quais eram os objetos mais lidos e por quem em uma determinada época, utilizando para isso uma documentação de caráter quantitativo, como inventários” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 56). *A difusão do hábito da leitura* é uma abordagem analítica pertinente para conhecer o perfil dos inspetores como leitores (o que liam, quando liam), assim como afirma o historiador Robert Darnton (1992): “o catálogo de uma biblioteca particular pode identificar o perfil do leitor, mesmo quando este não lê os livros que tem e que tenha lido livros que nunca possuiu” (DARNTON, 1992, p. 208). Contudo, como afirmam Antônio Augusto Batista e Ana Maria Galvão (2005), “a distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação” (BATISTA; GALVÃO, 2005, p. 19).

O segundo ponto importante para a análise foi a busca pelos espaços de circulação do material impresso na província. A noção de circulação coaduna com o entendimento desenvolvido por: Sanjay Subrahmanyam (2012) – “considerar o significado dos acontecimentos e da confluência de processos interligados” (SUBRAHMANYAM, 2012, p. 199); Serge Gruzinski (2003) – de que existe uma rede que tece os saberes que circulam e engloba os “modos de vida, tradições a serem preservadas, heranças a serem transmitidas”, tudo que pode se relacionar com o indivíduo no âmbito familiar e também aquilo que está de fora (GRUZINSKI, 2003, p. 25); e por Jürgen Schriewer (1992) – de que quando nos voltamos para a externalização do conhecimento, percebemos que as histórias estão conectadas e não em justaposição (SCHRIEWER, 1992, p. 80).

Demarcado, mesmo que de forma sucinta, o arcabouço teórico aqui utilizado, percorreremos os documentos empíricos buscando perceber pistas dos espaços de leituras e de proposições para a instrução pública primária na província do Paraná.

Saber falar, saber ouvir: livros, bibliotecas e referências para a instrução

Podemos apontar a inauguração da Biblioteca Pública do Paraná como primeiro esforço de criação de um local público específico para a leitura na província. Ernani Straube (2006) escreve que não havia nenhuma biblioteca e livraria na recém-inaugurada província para atender à demanda de professores, alunos e população no geral, o que fazia necessária a sua instituição. Antes dele, Júlio Estrella Moreira (1960) explica que “não havia livrarias onde os alunos pudessem adquirir livros e material escolar” e que esse foi um dos principais motivos para a sua organização (MOREIRA, 1960, p. V). É possível notar que a criação da Biblioteca Pública do Paraná aparece atrelada a esse objetivo: ser um espaço de leitura e estudo para alunos e professores que não pudessem ou quisessem comprar os livros que eram utilizados nas escolas. Uma biblioteca que disponibilizaria livros e referências para a instrução.

Acompanhando a legislação paranaense, a lei nº 27, de 07/03/1857, autorizou o estabelecimento de uma biblioteca pública na província e, um ano depois, foi publicado o *Regulamento da Biblioteca Pública*, em 23/03/1858. Nele constava que a biblioteca funcionaria em uma das salas do Liceu (art. 3º) todos os dias, menos aos domingos e nos dias santos/festividade nacional, por um período de seis horas (das 8 às 12 horas e das 15 às 17 horas) (art. 14º). Os livros seriam divididos entre obras de Teologia, Jurisprudência, Ciências e Artes, Belas Artes, História, constando ainda para o público a leitura de manuscritos, mapas e jornais (art. 4º). Dois artigos versavam sobre o objetivo de tal instituição: seria o depósito de obras científicas e literárias, constituído por doação ou por aquisição da província (art. 1º) e que seria um local gratuito “aos amigos das letras”, para “estudos profícuos e variados”, tendo por fim “a propagação de conhecimentos humanos” (PARANÁ, Regulamento BPP, 23/04/1858). Ser a biblioteca pensada de acordo com a sua carga simbólica foi uma prática comum na sua formulação, como pondera Lilian Schwarcz (2002, p. 35). Sobre a organização dos livros que compunham a biblioteca, Júlio Estrella Moreira (1960) escreve:

Acentuados e beneméritos foram os serviços prestados no interior da província na tarefa de angariar dinheiro e de doações em livros, sobressaindo entre muitos o capitão Domingos Martins de Araújo e o vigário Damaso José Correia na vila de Castro, *barão de Tibagi e Jesuíno Marcondes na freguesia de Palmeira*, capitão Miguel José Correia na vila do Príncipe, tenente coronel Manoel de Oliveira Franco nos arredores de Curitiba, Antônio de Sá Camargo (mais tarde Visconde de Guarapuava) em Guarapuava, e muitos

outros espalhados por toda a província (MOREIRA, 1960, p. VII, *grifos meus*).

Todos esses sujeitos em algum momento, direta ou indiretamente por meio de seus familiares, contribuíram para a organização ou manutenção da instrução pública na província, todavia, um dos mencionados, Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, havia sido o primeiro Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná. Ele e seu pai, o barão de Tibagi, comparecem como doadores de livros para a biblioteca. Os motivos que os levaram a essa doação não podemos saber – seja por demarcação social na sociedade paranaense, posicionamento político, estreitamento de alianças, etc. –, mas, independentemente do que os motivou, a presença de Jesuíno pode nos servir como um indício de que ele estava atento aos benefícios que uma biblioteca poderia trazer não somente para a política na província, se inserindo no movimento que percebia esses espaços como mais um dos instrumentos propícios para se alcançar uma civilização almejada, como também para a população paranaense no geral, que não possuía uma biblioteca particular. A participação de Jesuíno foi um pouco além da doação; ele também foi responsável pela compra e envio de livros, como informa em relatório o presidente Francisco Liberato de Mattos (1859, p. 12).

O relatório do presidente nos permite identificar de onde vieram alguns dos livros da Biblioteca Pública do Paraná (de Lisboa, Portugal), como vieram (no barco Tejo), o nome de quem comercializava tal aquisição (F. L. Pinto e Companhia) e, finalmente, a responsabilidade de compra que Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá teve ao ficar com o valor que restou para futuras aquisições para a biblioteca, de forma que lhe conviesse. Ainda no relatório do presidente, ficamos sabendo que a inauguração ocorreu no dia 25 de fevereiro de 1859, constando no acervo 294 livros e que José Lourenço de Sá Ribas era o bibliotecário. Este senhor, o guardião dos livros, por sua vez, também foi Inspetor Geral da Instrução Pública, substituindo Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá, além de terem sido colegas no curso de Direito, em São Paulo. Nas semelhanças de responsabilidades com a organização e manutenção do acervo da Biblioteca Pública do Paraná, tais sujeitos tiveram contato direto com ele. Podemos afirmar que leram alguns dos livros que escolheram (no caso de Jesuíno) ou organizaram por temas (no caso de José Lourenço)? Infelizmente, ainda não dispomos dessa resposta. Contudo, a presença desses dois sujeitos nos informa que estavam a par de todo o percurso necessário para se montar uma biblioteca e que

contribuíram para a demarcação da importância desse ambiente específico para a leitura.

Paralelamente à participação na organização da Biblioteca Pública do Paraná, os dois sujeitos aqui mencionados estiveram envolvidos na criação da Sociedade Amante do Bem Público, que tinha como objetivo principal a propagação da instrução, representada na primeira reunião da sociedade como “a base de todo edifício político, a maior garantia de ordem pública, e da nacionalidade” (O DEZENOVE DE DEZEMBRO, 02/06/1858, p. 3). Durante o período, outros locais como esse foram criados, como os Clubes e Sociedades Literárias, que também visavam a contribuir para o desenvolvimento da instrução, ser um local de convivência e um espaço para a leitura, muitos desses organizando grandes bibliotecas, com livros que chegavam de toda parte, como o *Club Litterário de Paranaguá*, que recebeu 72 obras diversas da província do Rio de Janeiro (DIÁRIO DO PARANÁ, 06/05/1876, p. 2).

Seguindo o rastro dos nove nomes indicados para a diretoria da Sociedade Amante do Bem Público, sete já haviam exercido a função de inspetor da instrução pública: Silveira da Mota (presidente da sociedade e inspetor geral desde 1856); Bento Fernandes de Barros (secretário da sociedade e inspetor de distrito em Curitiba, 1857, inspetor geral interino em 1858); José Lourenço de Sá Ribas (tesoureiro da sociedade e inspetor de distrito em Curitiba em 1855); Laurindo Abelardo de Brito (diretor da sociedade e inspetor de instrução em Castro, 1855); Manoel de Oliveira Franco (diretor da sociedade e inspetor da instrução em Curitiba, 1854) e o Padre João Baptista Ferreira Bello (diretor da sociedade e inspetor da instrução em São José dos Pinhais, 1854). Entre os suplentes da diretoria estava o professor João Baptista Brandão de Proença, que exercia uma atuação diferenciada no que se referia ao ensino na província, emitindo até mesmo parecer sobre a instrução a pedido do presidente Zacarias Goés e Vasconcelos. É possível perceber que havia uma familiaridade nos assuntos concernentes à instrução pública entre os sujeitos envolvidos. Uma rede que se formava para o debate e proposições, bem como para a criação de espaços para leitura e estudo.

E essa familiaridade dos sujeitos que exerceram a função de inspetor do ensino paranaense com esses locais nos direciona para a busca dos seus livros, das suas bibliotecas. A hipótese é de que elas existiam, uma vez que esses sujeitos estavam diretamente envolvidos com outros espaços destinados a leitura e estudo.

Até agora foi possível localizar os títulos da biblioteca da família Marcondes de Oliveira e Sá, compilados por Moysés. O quadro abaixo elenca os títulos com data de publicação dentro do período em que Jesuíno e Moysés exerceram a função de Inspetor Geral/Diretor Geral da Instrução no Paraná.

QUADRO 1 – LIVROS DA BIBLIOTECA DOS MARCONDES DE OLIVEIRA E SÁ (1819-1881)

ANO	TÍTULO	AUTOR
1819	Élégies et Romances	Marceline Desbordes Valmore
1840	Compêndio de História Romana (“mandado traduzir e adotado para uso dos alunos do Imperial Colégio de D. Pedro II, Rio de Janeiro”)	Razoir e Dumont
1842	La Messiade. Poème em vingt chants.	Klopstock
1850	Histoire de la Republique de Venise	León Galibert
1851	Codigo Criminal do Império do Brasil	Josino do Nascimento Silva
1858	The Autocrat of the Breakfast Table	Oliver Wendell Holmes
1864	Improved Pronouncing Dictionary of the English Language	Noah Webster
1866	Novo Diccionario Geral das Linguas Ingleza e Portugueza	D. José de Lacerda
1867	Paris Guide	Pincipaux Écrivains et Artistes de le France
1867	The English Constitution	Walter Bagehot
1871	A New Dictionary of the Portuguese and English Languages	D. José de Lacerda
1872	Les Enfants. Éducation, Instruction - ce qu'il faut faire savoir aux femmes - aux hommes.	Champfleury
1873	Enseignement et Philosophie	G. Tibeerghien
1873	An essay on the principies of mental hygiene	D.A. Galton
1873	Histoire du moyen age a l'usage des maisons d'éducation	Delagrave
1874	A Dictionary of Medical Science	Robley Dunglison
1875	Paris en Amérique	Docteur René Lefebvre
1875	English Men of Science. Their Nature and Nurture	Francis Galton
1875	Diccionario Technico e Historico de Pintura	Francisco de Assis Rodrigues
1876	Lettres sur les États-Unis et le Canada	G. de Molinari
1877	L'Imagination. Étude Psychologique	Henri Joly
1877	La Biologie	Dr. Charles Letourneau
1878	The cell doctrine: It's history and presente state	James Tyson
1878	Histoire de la Russie	Alfred Rambaud
1879	A Mulher. Sua Infância, Educação e Influência na Sociedadade (Jornal A Província do Pará)	D.C.Sanches de Frias
1879	Le catholicisme et l'instruction publique.	Joseph Tissot
1879	Dictionnaire Général des Lettres. Des Beaux-Arts et Sciences Morales et Politiques	Th. Bachelet
1881	Indian Summer.	L. Clarkson
1881	Les Iles du Pacifique	H. Jouan

FONTE: Fichas catalogadas por Moysés Marcondes de Oliveira e Sá (BPPR).

Se voltarmos a nossa atenção para todos os títulos da biblioteca, incluindo o período investigado (1854-1890), identificaremos onze obras relativas à educação e instrução, sendo 5 da década de 1870, 4 da década de 1880, 2 da década de 1890, com uma presença maior de publicações francesas. O foco se amplia para além da identificação da presença de um determinado tipo de publicação ou autor citado, mas para a busca de sua circulação na província e como isso comparece ou não nas proposições dos inspetores da família Marcondes de Oliveira e Sá. Outra ressalva se faz necessária: a presença de uma obra com determinada data de publicação não necessariamente indica o período em que foi lida ou adquirida. Contudo, as datas nos apontam possibilidades interpretativas dentro do recorte delimitado.

Quanto à circulação das obras na província, encontramos a primeira obra da lista, *Élégies et Romances*, da poetisa francesa Marceline Desbords Valmore (1786-1859), citada muitos anos depois da sua publicação, no jornal paranaense *A República*, sob o título de *O século que finda* (*A REPÚBLICA*, 21/10/1899, p. 1). O segundo livro da lista, *Compêndio de História Romana*, de Razoir e Dumont, utilizado no colégio D. Pedro II, na Corte, não foi mencionado nos jornais paranaenses, apesar de ser um dos livros que eram tomados como referência e exigência nos exames preparatórios para as faculdades, como o disposto no Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito, em 1856 (GASPARELLO, 2006, p. 2). Maria Helena Câmara Bastos (2008) aponta uma permanência de olhar para a França na escolha dos compêndios utilizados no colégio D. Pedro II e que o livro *Compêndio de História Romana*, traduzido por Justiniano José da Rocha, foi indicado em 1862 (BASTOS, 2008, p. 50). Olhando no quadro dos títulos aqui evidenciados, ao lado do nome do referido livro, está essa mesma descrição da tradução e utilização no colégio, só que escrita por Moysés Marcondes de Oliveira e Sá. Não podemos identificar, somente pela data da publicação do livro (1840) e da descrição feita por Moysés, se ele foi comprado por Jesuíno ou pelo filho. A localização de tal título na biblioteca, mediante o conhecimento que temos de sua utilização no ensino secundário e base para o exame do ensino superior, nos permite indicar que a família, sabendo dessa exigência, obteve o referido volume com essa finalidade. Um livro didático para fins didáticos. Uma relação quase evidente, mas que demonstra que a biblioteca se construía a partir das exigências de leitura

vinculadas diretamente com a formação escolar e acadêmica dos Marcondes de Oliveira e Sá.

Seguindo ainda a nossa investigação de como os títulos circularam nos periódicos paranaenses, encontramos o autor seguinte, o alemão Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803), citado em uma crítica literária, no jornal *O Dezenove de Dezembro*, após o seu autor ter assistido a uma apresentação no Club Thalia (O DEZENOVE DE DEZEMBRO, 10/10/1884, p. 2). Mesmo seguindo o fio do nome das obras e autores catalogados, percebemos que sua circulação nos periódicos paranaenses, com exceção das publicações brasileiras, até onde foi possível investigar, aconteceu anos depois. Valmore foi citada 80 anos depois da data de publicação da edição aqui elencada, Klopstock foi 42 anos depois, com o físico Oliver Holmes se passaram 100 anos². Com o francês Jules François Felix Fleury Husson (1820-1889), conhecido como Champfleury, o espaço foi de 20 anos entre a obra aqui citada e sua circulação no jornal do Club Curitibano, no texto sobre a *Evolução do Romance no século XIX* (CLUB CURITIBANO, 22/02/1893, p. 5).

No livro da biblioteca dos Marcondes de Oliveira e Sá, *Les Enfants*, o autor cita, ainda na introdução, Rabelais, Montaigne, Fenelon, Rousseau, Saint Pierre, Guizot como “bons espíritos antigos e modernos que se esforçaram para moldar uma nação forte”, que, de encontro com as correntes civilizatórias, perceberam a falta que a educação fazia (CHAMPFLEURY, 1872, p. XI). Os autores citados na referida obra também eram mencionados por inspetores paranaenses e pelos responsáveis pela instrução pública em outras províncias. Das obras listadas até aqui, essa é a primeira a se dedicar à educação e instrução feminina e masculina, de forma direta com a função dos responsáveis por essas práticas. A segunda referência à educação feminina está no artigo *A Mulher. Sua Infância, Educação e Influência na Sociedade*, publicado no jornal da província do Pará.

Não nos é permitido aqui analisar cada obra e sua circulação. Contudo, as aqui elencadas indicam que os integrantes da família Marcondes de Oliveira e Sá tinham, entre as dezenas de livros de sua biblioteca, alguns títulos que se voltavam

² O físico Oliver Wendell Holmes foi citado no centenário de comemoração da revista por ele também organizada: “em maio de 1857 um grupo de destacados escritores reuniu-se em Boston para criar uma nova revista mensal. Entre os fundadores encontravam-se os poetas James Russel Lowell e Henry Wadsworth Longfellow, o ensaísta e filósofo Ralph Waldo Emerson, o historiador John L. Mothey e o físico ensaísta Oliver Wendell Homes. Lowell tornou-se o primeiro editor da nova revista e o nome Atlantic Monthly Magazine foi adotado por sugestão de Holmes. O primeiro número apareceu no outono de 1857 e a publicação constituiu desde o seu lançamento um sucesso” (DIÁRIO DO PARANÁ, 12/01/1958, p. 7).

para a educação e instrução. Esses livros podem ter sido adquiridos por Jesuíno, antes mesmo de circularem nas páginas dos periódicos paranaenses. Contudo, sem evidências que confirmem essa hipótese, eles nos auxiliam na compreensão de que esses sujeitos, envolvidos diretamente com a inspeção e instrução pública no Paraná, tinham em casa obras que poderiam fortalecer os estudos durante a sua função no cargo.

Fechando as amarras...

Roger Chartier (1990) reforça que somente identificar a distribuição de textos e imagens não é suficiente para determinar seus usos e significados em termos universais, pois eles são concebidos como *espaços abertos a múltiplas leituras* e, conseqüentemente, estão “presos na rede contraditória das utilizações que os constituem historicamente” (CHARTIER, 1990, p. 61). Atentar-se para os livros que compunham a biblioteca de dois sujeitos que exerceram a função de Inspectores de Ensino da Instrução Pública do Paraná é considerar as multiplicidades infinitas dos usos e não usos dessas leituras e é também confrontá-las com as redes que esses senhores teceram ao longo da vida e de sua atuação pública. Moysés Marcondes de Oliveira e Sá escreve em seu relatório: “a glória dos nossos dias, levanta-se sobre uma coluna de livros e por meio do vapor e da eletricidade, transmitida pouco a pouco o abraço da confraternização” (MARCONDES, 1882, p. 98). A representação do livro como o objeto cultural que contribuía para as efetivações de mudanças, uma vez que por ele se adquiria o conhecimento que circulava nesse mundo onde as distâncias eram encurtadas pelos navios e onde operava transformações na sociedade em geral por meio da eletricidade. Sujeitos, livros, circulação tecendo a estrutura da inspeção no Paraná.

Referências e fontes

A REPÚBLICA. Curitiba, 21/10/1899, p. 1.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais Franceses no Imperial Colégio de D. Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 12, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura**: práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CHAMPFLEURY. **Les Enfants**. Éducation – Instruction. Ce qu'il faut savoir aux femmes, aux hommes. Paris: J. Rothschild, 1872.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CLUB CURITIBANO. Curitiba, 22/02/1893, p. 5.
- DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE. Peter (Org.). **A escrita da História**. São Paulo: Unesp, 1992.
- DIÁRIO DO PARANÁ. Curitiba, 06/05/1876, p. 2.
- _____. Curitiba, 12/01/1958, p. 7.
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. Tradução, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, 12., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro, 2006.
- GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MAGALHÃES, Justino. **O Mural do Tempo**. Manuais Escolares em Portugal (Séc. XVIII-XX). 1. ed.. Lisboa: Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MATTOS, Francisco Liberato de. **Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial**, de 07/01/1859. Curitiba: Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1859. (Arquivo Público do Paraná).
- MARCONDES. Relatório do Diretor Geral de Instrução Pública Moysés Marcondes de Oliveira e Sá. **AP 0666**, p. 85-107, em 18/09/1882.
- MOREIRA, Júlio Estrela. **Dicionário Bibliográfico do Paraná**. Curitiba, 1960.
- O DEZENOVE DE DEZEMBRO. Curitiba, 02/06/1858, p. 3.
- _____. Curitiba, 10/10/1884, p. 2.
- PARANÁ. **Regulamento nº 02, de 23 de abril de 1858**. Regula o funcionamento da Biblioteca Pública.

SCHRIEVER, Jürgen. Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de redes: a internalização da Educação e o papel da Pesquisa Comparada. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.76, n. 182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.

SCHWARCZ, Lilian. **A longa viagem da Biblioteca dos Reis**. Do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

STRAUBE, Ernani Costa. **Biblioteca Pública do Paraná**: sua história. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **Impérios em concorrência**: histórias conectadas nos séculos XVI e XVII. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2012.

“MODOS DE REALIZAR O ENSINO¹”: PROFESSORES PRIMÁRIOS DA PROVÍNCIA PARANAENSE E SUA ARTE DE ENSINAR²

Franciele Ferreira França³

Na época a que somos chegados, nestes termos tão adiantados em que vivemos, já ninguém pode desconhecer a influência que exerce a instrução pública sobre a marcha dos estados; usos, costumes, virtudes, leis, governos, tudo dela depende, tudo por ela se modifica, tudo a ela se amolda. Sob seu influxo nascem novas ideias, aparecem novos inventos, transforma-se os indivíduos e muda-se a vida das nações. *E quem poderá desconhecer que sem mestres a nenhum povo é licito instruir-se?* Os mestres resumem em si os conhecimentos adquiridos de muitas gerações passadas para transmitirem as que sucedem. *Quanto mais o mestre for inteligente e científico, tanto maior será sua força instrutiva; e o poder de despertar nos meninos o desejo de aprenderem aquilo que lhes ensina, de interessá-los em ir em busca de tudo quanto desconhecem é a capacidade docente, que unida a um gênio paciente, constitui a vocação profissional* (SOUZA, 1872, p. 5, grifos meus).

A partir dos escritos do Inspetor Geral de ensino, João Franco de Oliveira Souza, apresentados em seu relatório do ano de 1872, é possível problematizar aspectos como a importância dada à instrução e o quanto se esperava de um professor primário, em meados do século XIX, bem como as expectativas sobre os deveres e obrigações deste professor, para com o ensino, com o governo, com a escola e com seus alunos. No texto que aqui se desenvolve volta-se o olhar para os deveres e obrigações estipulados e esperados dos e para os professores primários da província paranaense com relação a sua prática de ensino. De forma mais objetiva, intenta-se evidenciar que o ofício do magistério, entre erros e acertos, avanços e retrocessos, constituiu-se como uma *arte* que abrangia o saber ensinar, ter conhecimentos sobre o que ensinar e a união do seu conhecimento ao uso de materiais disponíveis e ao método adotado.

¹ Título de um dos itens discutidos no relatório do professor Antonio Ferreira da Costa, apresentado ao Inspetor Geral de ensino, no ano de 1865 (COSTA, 1865, AP. 219, p. 20-29).

² Esse texto é proveniente de parte das discussões feitas em minha dissertação de mestrado, defendida em Janeiro de 2014, na Linha de História e Historiografia da Educação do PPGE/ UFPR.

³ Doutoranda da linha de História e Historiografia da Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Profa. Dra. Gizele de Souza. Faz parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), coordenado pela mesma professora. E-mail: francielefff@yahoo.com.br

A citação extraída do relatório do inspetor também se torna significativa no cotejamento e junto a outros documentos, uma vez que suas asseverações expressam posicionamentos diante de temas inventariados e compartilhados, em um contexto mais amplo, por administradores imperiais e provinciais, os quais são identificados em suas discussões sobre a contínua organização do império brasileiro durante o século XIX. Neste conjunto de ações, a estruturação da instrução pública constituiu-se como elemento constante dos discursos desses sujeitos, no qual promover o ensino primário era um dos objetivos traçados. Diante disso, os modos de transmissão do ensino às crianças, relacionado à formação e às práticas docentes, ganharam destaque no cenário educacional brasileiro, junto à importância dada aos métodos de ensino e aos materiais a serem utilizados, bem como a definição das matérias a serem ensinadas. Marcilaine Inácio e demais autores (2006) demarcam que este foi um período constituído de “intensos debates sobre a necessidade de escolarização da população, sobretudo das camadas mais pobres” e ainda acrescentam que não foram apenas discussões em torno da necessidade ou não de instruir a população, houve também a “busca do ordenamento legal pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes imperiais e provinciais” (INÁCIO et al., 2006, p. 39), principalmente a partir de 1820.

Em uma consulta às determinações legais do período em estudo, denota-se que o modo como o professor deveria ensinar aos seus alunos, bem como o conteúdo a ser ensinado, estava muito bem delineado nas deliberações concernentes à instrução pública, visto que estruturar e organizar o ensino primário pautava-se também como uma entre as muitas providências a se cumprir na província paranaense, em um momento marcado por uma nova configuração regional propagada pelos administradores provinciais, já que havia pouco tempo a região, outrora 5ª comarca de São Paulo, conquistara sua emancipação política⁴. Entretanto, vale questionar-se sobre *como*, a partir, junto e afora estas determinações, os professores primários ensinavam a seus alunos. Diante disso, este trabalho adentra o espaço escolar e pretende contar, de forma breve, alguns dos meandros que envolviam os modos de realizar o ensino dos mestres de primeiras letras da província recém-criada, por meio das fontes consultadas.

Os documentos aqui examinados provêm de sujeitos que se viram envolvidos com a instrução pública primária no período em que o Paraná foi uma das províncias

⁴ Em 1853, o Paraná tem sua emancipação política da Província de São Paulo.

do Império do Brasil. Estes estão disponíveis no acervo do arquivo público paranaense e se constituem de relatórios de presidentes da província, relatórios de inspetores de ensino, relatórios de professores primários, cartas, ofícios e legislação educacional.

A partir do estudo realizado em minha dissertação de mestrado, foi possível identificar que *ser* professor primário em meados do século XIX, no Paraná, era ser um sujeito conceituado a partir das exigências que envolviam seu recrutamento. Portanto, o professor era alguém capaz e autorizado para ensinar a outrem. Assim como a *importância de sua missão* estava atrelada aos resultados que se procuravam obter com ela, pautados na expectativa do *vir a ser*, o professor também era distinguido como aquele que atingia os objetivos. O ofício docente no período em estudo pode ser compreendido na perspectiva do *saber fazer e aprender fazendo*, na qual a *experiência no magistério* e a *conduta exemplar*, entrelaçadas pela *representação* do e sobre o exercício do magistério como missão vocacional, definiram contornos da constituição da profissão docente no Paraná provincial.

Por *experiência*, compreende-se o que Maurice Tardif (2012) define como saberes experienciais, que “são os saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão, sua prática cotidiana e todas as suas dimensões” (TARDIF, 2012, p. 49). No cenário paranaense, pode-se perceber que não só os professores se valeram dessa experiência, como os gestores provinciais e os inspetores de ensino, ao deliberarem prescrições para os praticantes do magistério, se ancoraram, em alguns momentos explicitamente e em outros de forma velada, nesse conhecimento advindo dos saberes que se integram e constituem a prática docente.

Já a conduta almejada para este professor era decorrente de *representações* em torno do ofício, provindas dos inspetores de ensino, dos presidentes da província e também dos professores. A *representação* (CHARTIER, 2012) que se tinha dos professores pode ser considerada como *uma ação de imaginação* (CHARTIER, 2012), embora não esteja pautada em signos visíveis, decorre de uma realidade construída a partir dos discursos. A própria representação do que *venha a ser um professor* é uma imagem construída a partir de um discurso que tem por pano de fundo uma sociedade idealizada, na qual cada grupo tem um papel a cumprir. Todavia, também pode ser associada *como a relação de uma imagem presente de um objeto ausente* (CHARTIER, 2012), quando o professor torna-se um agente do estado

em prol da educação, ou seja, este se torna um braço do estado, portanto seu representante, no espaço social. De forma mais específica, para os gestores paranaenses havia de se construir e manter em desenvolvimento uma sociedade civilizada e educada, e têm-se vestígios, pelos discursos proferidos, de que a instrução serviria para educar e civilizar a população. O agente propagador dessa causa seria o professor, o qual seria um *representante* do estado. Do mesmo modo, como representante do estado, tinha uma postura a seguir. Portanto, em torno da figura do professor pairava a *representação* de um sujeito que devia servir de modelo aos seus discípulos, o qual tinha ainda por missão alcançar os fins estipulados para a instrução pública, previstos pelos gestores provinciais. A conduta que o professor deveria apresentar diariamente, dentro e fora da escola, era uma exigência que influía diretamente *no modo de praticar o ofício*.

Na prática de ensino, o modo como o professor lecionava dependia ainda do conteúdo a ser ensinado, dos materiais disponíveis, do método adotado, se poderia contar com a ajuda ou não de auxiliares, da frequência e número de alunos. Todavia, essa situação, ora de incertezas, ora de determinações bem explicitadas, agia na produção dos *saberes experienciais* desses professores, uma vez que, concordando com Maurice Tardif (2012),

os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2012, p. 49).

Esta forma de agir por parte dos professores pode ser aproximada ao que pondera Anne Marie Chartier (2004) quando discute o “como fazer” no exercício do ofício do magistério, o qual está para além dos limites das deliberações nas legislações, pois depende significativamente das condições encontradas na escola, que vão desde a materialidade escolar ao perfil do alunado. Nesse sentido, na esteira de Michel de Certeau (2012), é possível se atentar para as diferentes “maneiras de fazer” dos professores, considerando a relação entre os conceitos de *consumo*, *táticas e estratégias* definidos pelo autor na sua discussão sobre as “artes de fazer”, ou as “maneiras de fazer” que são, para o autor, a “arte de utilizar”, o “consumir”.

Segundo Maurice Tardif (2012), circulava, até o século XIX, a concepção relacionada à prática em educação que considerava a *educação* enquanto *arte*, esta associava “a *atividade* do educador a *uma arte*, isto é, a *uma téchne*, termo grego que

pode ser traduzido indistintamente pelas palavras ‘técnica’ ou ‘arte’” (TARDIF, 2012, p. 154, *grifos meus*); o modelo de prática educativa se fundamentava na ideia de que o professor não era um cientista, pois seu objetivo não era conhecer o ser humano, seu objetivo consistia em “agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos” (TARDIF, 2012, p. 159).

Segundo esta concepção, a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é a atividade de alguém que: 1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre material com que trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas a sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (TARDIF, 2012, p. 159).

Em relação às concepções pedagógicas presentes no Brasil nos últimos anos do século XIX e início do XX, Marta Carvalho (2006), em seus estudos sobre os manuais pedagógicos, afirma que essas concepções prescreviam a “boa arte de ensinar como a boa cópia de modelos” (p. 2).

falar aqui em *cópia* não tem o sentido pejorativo que, mais tarde, iriam lhe atribuir os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em *cópia de modelos* é falar em um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente (CARVALHO, 2006, p. 2-3, *grifos da autora*).

Parte-se, portanto, da perspectiva de que a *ação do educador pode ser associada à atividade do artesão*, que passa pela *observação de práticas de ensinar*. Deste modo compreende-se a relação entre a *arte e ofício* como algo que se aprende e se ensina; uma arte que se aprende enquanto se pratica; um ofício que se aprende em meio à produção de saberes.

“O ensino se pode fazer a cada aluno de per si, a todos a um tempo, com as mesmas lições, ou por decúrias.”⁵

O ensino nas escolas primárias deveria ser realizado pelo professor a partir do disposto nas instruções publicadas em 1856. Estas estipulavam os procedimentos quanto ao ensino em cada classe e ainda como seria ocupado o espaço da sala em que o professor exerceria seu ofício. Seguindo as orientações presentes nesta determinação, os professores e professoras de uma escola de primeira ordem a teriam dividida em três classes: primeira classe dividida em dois bancos, assim como a

⁵ Relatório do professor Antonio Ferreira da Costa, apresentado ao Inspetor Geral de ensino, no ano de 1865 (COSTA, 1865, AP. 219, p. 20-29).

segunda classe. A divisão em cada banco se faria de acordo com o grau de adiantamento dos alunos. Já a terceira classe teria somente um banco.

De acordo com as instruções, mesas não seriam necessárias na primeira classe e, embora a indicação seja somente quanto a esta classe, sem mencionar a sua necessidade ou não nas classes posteriores, pedidos de professores de mesas para as suas escolas indicam que estas eram necessárias ao ensino. O professor teria 30 minutos em cada banco para repassar a lição aos seus alunos, usaria o quadro negro para explicar alguns exercícios e livros para outros. Enquanto estivesse supervisionando um dos bancos, os outros alunos estariam ocupados com as lições já repassadas. Desta forma, o ensino era feito de forma expositiva por parte do professor com base na memorização e repetição dos conteúdos por parte dos alunos.

No entanto, vale destacar que, apurando mais o olhar para as instruções aos professores quanto ao modo como deveriam dirigir o ensino de seus alunos, é possível assinalar que eles tinham sob sua tutela não três, mas cinco classes, que lhes era necessário aparelhar sua escola de mobília e materiais que os auxiliassem no exercício do ofício e que seu conhecimento deveria abranger muito mais do que apenas o “ler, escrever e contar”. Estas instruções viabilizavam ainda que o ensino fosse feito de forma simultânea a todos os alunos de um banco e, se necessário, o professor poderia solicitar monitores escolhidos entre seus discípulos para ajudá-lo ou alunos mestres e professores adjuntos.

As matérias a serem ensinadas nas escolas de primeira ordem foram especificadas no regulamento publicado no ano de 1857. Em uma escola masculina, os meninos aprenderiam a leitura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três e sistema de pesos e medidas do império (PARANÁ, 1857, art. 3º). Já para uma escola feminina, o mesmo regulamento determinava que as meninas tinham o direito de aprender com uma professora as mesmas matérias, com exceção da gramática e a da aritmética, que era limitada ao ensino das quatro operações de números inteiros, mais os trabalhos de agulha. Essa restrição para o ensino das meninas permaneceu somente até as deliberações presentes no regulamento para instrução pública da província do ano de 1871. A partir deste, a única distinção entre o ensino das meninas e meninos estava no fato de que uma professora de cadeira feminina, além de todas as matérias determinadas no regulamento, tinha ainda por obrigação ensinar as suas alunas os trabalhos de agulhas. Com o regulamento de 1876, matérias ensinadas em

escolas de 2^a ordem – noções de História e Geografia –, foram acrescentadas ao ensino primário⁶.

Com as instruções publicadas em 1856 indicava-se a possibilidade de organização do ensino pelo modo simultâneo por classes, entretanto, a questão do método a ser adotado foi mais bem explicitada com a deliberação do Regulamento de 1857. De acordo com os artigos 8^o e 10^o, o ensino deveria ser simultâneo por classes e o professor deveria nomear da última classe monitores (PARANÁ, Regulamento de 1857). Segundo Luis Siqueira (2006), os métodos de ensino eram considerados, pelos administradores provinciais, como a mais moderna técnica pedagógica. Em decorrência disso, definir o melhor método a ser aplicado pelos professores interferiu significativamente nos modos de organização da escola primária, uma vez que, a partir e junto destes, espaços específicos para a instalação das escolas e dos alunos foram repensados, novos materiais e mobiliários foram inseridos nos espaços escolares e uma proposta de mudança também para a constituição do professorado primário (SOUZA, 2011; FRANÇA; SOUZA, 2012). A aplicação do método de ensino foi ainda elemento comprobatório da experiência e capacidade do professor perante o exercício do ofício. Além disso, o método, em muitos momentos, ora foi apontado como causa para o atraso da instrução por mau procedimento do professor, ora foi considerado como o único meio de promover o avanço nas escolas. A partir da adoção e aplicabilidade do método de ensino, os professores organizaram suas salas de aula, solicitaram materiais e mobiliários, e conduziram seu modo de ensinar.

Como um dos materiais utilizados e solicitados pelos professores nas escolas primárias, podemos destacar os livros para ensino de leitura, os quais fazem parte de um conjunto de objetos de uma cultura material escolar que “deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações da escola; métodos de ensino, dispositivos educativos; intenções educacionais, dentre outros aspectos” (PERES; SOUZA, 2011, p. 54), uma vez que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada de sua dimensão material” (PERES; SOUZA, 2011, p. 55). Diana Gonçalves Vidal (2005), sobre os materiais utilizados na escola, ainda assinala que os muitos objetos necessários ao funcionamento da escola, fossem eles individuais ou coletivos,

⁶ No período provincial foram publicados quatro regulamentos para a instrução pública no Paraná (1857, 1871, 1874 e 1876). Não foram identificadas alterações significativas quanto às matérias a ser ensinadas no ensino primário, o destaque a ser dado está justamente no fato de que as meninas aprenderiam os mesmos conteúdos que os meninos, sem distinção.

trazem marcas de modelação das práticas escolares, quando observados em sua regularidade. Mas portam índices de das subversões cotidianas a esse arsenal modelar, quando percebidos em sua diferença, possibilitando localizar traços tanto de como os usuários operavam inventivamente com a profusão material da escola quanto das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetraram nas práticas escolares (VIDAL, 2005, p. 65).

Em um primeiro momento, os materiais utilizados para o ensino da leitura e escrita dos alunos consistiam no uso das cartas ou silabários, em livros de catecismo ou ainda em algum livro de prosa ou verso que se encontrasse na classe. No entanto, os professores avaliavam que esse tipo de material prejudicava e atrasava o ensino, pois não eram todos os alunos que os possuíam, ou, dependendo da natureza do material, este apresentava erros ortográficos. Para além do ensino da leitura, não ter material ou compêndios iguais para todos os alunos inviabilizava a aplicabilidade do método e o avanço dos alunos segundo os professores. Ademais, sem uma definição clara de qual livro usar para determinada matéria, temos professores que se dispunham a indicar e ainda produzir alguns para que sua utilização fosse autorizada na sua e nas demais escolas.

A partir da década de 1870 passaram a ser utilizados nas escolas primárias paranaenses, e também em outras espalhadas pelas províncias do império, os livros de leitura do Dr. Abílio Cesar Borges⁷. Na província, os livros de leitura de Abílio⁸ foram autorizados para adoção em 1872, juntamente com sua Gramática Portuguesa, conforme encontrado em um ofício do Presidente da província, Dr. Venancio José de Oliveira Lisboa, dirigido ao Inspetor Geral da Instrução Pública.

Tendo em vista a proposta feita por Vm. em ofício do 11 do corrente autorizo-o a adotar nas escolas da província estes compêndios de leitura, o resumo da gramática portuguesa e a (ilegível) da gramática francesa, das quais é autor o Dr. Abílio Cesar Borges (LISBOA, Ofício do presidente da província, 1872, APO383, p. 328).

Admitidos para uso nas escolas primárias pela portaria de autorização, os livros de Abílio nos possibilitam identificar alguns *fazeres ordinários* (CHARTIER, 2001) realizados pelos professores paranaenses. Adotados como um instrumento sistematizador do ensino, o qual auxiliaria o professor na condução dos exercícios, os livros de Abílio passaram a integrar a lista de pedidos dos professores. Além disso, apreciações quanto a sua adoção e uso também começaram a compor os relatórios de

⁷ Sobre os livros de leitura do Dr. Abílio Cesar Borges, conferir VALDEZ, 2004.

⁸ BORGES, A. C. **Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866a. BORGES, A. C. **Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira**. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866b. BORGES, A. C. **Terceiro livro de leitura: para uso das escolas brasileiras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.

professores. Nestes registros é possível perceber que, para os professores, estes manuais de leitura foram de algum modo um guia na organização do ensino em sala, e era por meio deles que os professores definiam os conteúdos a serem ensinados aos alunos. Diante disso, pode-se aqui fazer uso do que Marta Carvalho (2006) define como “caixa de utensílios”, no que se refere aos manuais pedagógicos produzidos para os professores. Embora os livros de Abílio fossem para o uso dos alunos, pelo uso que deles faziam os professores e ainda pelo modo como os livros foram compostos, podem ser analisados como manuais pedagógicos para o exercício dos professores. Portanto, o conceito delimitado por Carvalho (2006) auxilia na compreensão da relação do ofício docente como arte de ensinar.

Para finalizar...

A partir do cotejamento e da análise das fontes, é possível afirmar que, entre os meandros da constituição do ofício docente, a prática do ensino se pautava na perspectiva do *saber fazer e aprender fazendo* ancorada na tríade: composição, demonstração e validação de uma experiência no magistério; demonstração e comprovação de uma conduta exemplar; e a *representação* do exercício do magistério como missão vocacional.

Assinala-se que, no exercício do seu ofício, o professor primário paranaense deparava-se constantemente com determinadas situações que interferiam diretamente no modo como ensinava seus alunos, e *o modo* como o professor lidava com estas situações agia diretamente na produção dos *saberes experienciais* desses professores (TARDIF, 2012).

A instituição e utilização de métodos de ensino no interior das escolas primárias paranaenses, no século XIX, contribuíram, por meio dos saberes produzidos pelos professores, associados aos seus conhecimentos, suas apropriações e consequentes ações, para a estruturação e desenvolvimento tanto de uma escola primária como de uma profissão docente que viriam a se consolidar tempos depois.

Os materiais destinados ao ensino da leitura, no caso específico dos livros de leitura de Abílio, evidenciam-se como artefatos relevantes para a composição da materialidade escolar paranaense, revelam-se significativos na busca por indícios das tarefas diárias realizadas pelos professores, bem como dos alunos, além de mostrarem-se como um dispositivo auxiliar na e da prática docente.

Além de consolidarem *fazeres* no interior de suas classes, estes professores ratificaram, ainda, a entrada de materiais, saberes e orientações que os auxiliaram em seu ofício de instruir, promovendo a composição de uma materialidade escolar, readequações dos espaços pensados para o ensino e aprimoramento do magistério primário.

Fontes

- COSTA, Antonio Ferreira da. 1865, AP. 219, p. 20-29. Relatório de professor.
- DEAP. Coleção dos livros APs entre os anos de 1854 e 1889.
- DEAP. Coleção dos relatórios dos presidentes da província do Paraná entre os anos de 1854 e 1889.
- ERICHSEN, Emilia de Faria. 1866, AP.244, p.75-78. Relatório da professora.
- ERICHSEN, Emilia de Faria. 1879, AP.578, p.76. Relatório da professora.
- LISBOA, Venâncio José de Oliveira. 1872, AP.383, p. 328. Ofício do Presidente da Província.
- LOBO, Honório Décio da Costa. 1866, AP.244, p.140-143. Relatório do professor.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **Coleção de Documentos da Educação Brasileira**. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004.
- PARANÁ. Instrução geral de 27 de dezembro de 1856 – Instrução contendo o plano e divisão do ensino nas escolas. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **Coleção de Documentos da Educação Brasileira**. Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004. p. 44.
- PARANÁ. Regulamento de Ordem Geral para as escolas da Instrução Primária (...) de 08 de abril de 1857. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR)**. Brasília: INEP, 2004. p. 53.
- PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública Primária, de 13 de maio de 1871. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR)**. Brasília: INEP, 2004. p. 184.
- PARANÁ. Regulamento da Instrução Primária, de 01 de setembro de 1874. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.).

Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR). Brasília: INEP, 2004. p. 233.

PARANÁ. Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, de 16 de julho de 1876. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea (Org.). **Coletânea da Documentação Paranaense no período de 1854 a 1889 (CDPR).** Brasília: INEP, 2004. p. 265.

ROCHA, Joaquim Antonio. 1866, AP.244, p.99-100. Relatório do professor.

SOUZA, João F. de Oliveira. Relatório de inspeção. Relatório do Inspetor Geral para o presidente da província. Curitiba, Typ. Paranaense de Candido Martins Lopes, 1872 (em anexo ao relatório do presidente de 1873).

Referências

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; FRANÇA, Franciele F. **Entre a determinação e a prática:** a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7, 2013, Goiânia, GO. **Anais Eletrônicos...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A escola elementar no século XIX:** o método monitorial/ mútuo. Passo fundo: Ediupf, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura dos professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-68, jul./dez. 2000.

_____. **Ensenñar a leer y escribir:** una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Portugal: DIFEL, 2002.

FRANÇA, Franciele F.; SOUZA, Gizele. Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na história da educação pública paranaense na segunda metade do século XIX. **Linguagens, Educação e Sociedade:** Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 17, n. 27, p. 135-160, 2012.

- FRANÇA, Franciele F. **A Arte de Ensinar**: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GONDRA, Jose Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- INÁCIO, Marcilaine S.; FARIA FILHO, Luciano M.; ROSA, Walquiria M.; SALES, Zeli Efigênia S. de. **Escola, Política e Cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.
- PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org.). **Cultura Material Escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS) – 1870-1925. São Luis: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.
- SIMÕES, Regina Helena; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).
- SIQUEIRA, Luis. **De La Salle a Lancaster**: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.
- SOUZA, Rosa Fátima. Organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: NETO, Wenceslau Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas escolares e processos educativos**: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX). Vitória: EDUFES, 2011. p. 337-366.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VALDEMARIN, Vera Tereza. **Estudando a lição das coisas**. Estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
- VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges**: o Barão de Macahubas (1856 – 1891). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, SP, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

AVALIAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DA OBRA *CURSO PRACTICO DE PEDAGOGIA DE MR. DALIGAULT (SÉCULO XIX)*

Carolina Ribeiro Cardoso da Silva¹

O texto aqui apresentado se articula a uma pesquisa mais ampla que venho desenvolvendo no curso de doutorado, acerca do lugar ocupado pela avaliação escolar em manuais pedagógicos utilizados na formação de professores no Brasil, entre o final do século XIX e primeiras décadas do XX². A pesquisa tem como objetivo analisar obras indicadas para as cadeiras/disciplinas de Pedagogia, Didática, Metodologia e/ou Prática de Ensino a fim de identificar como a questão da avaliação escolar³ aparece tratada em manuais pedagógicos.

Como *manuais pedagógicos* considerarei "livros escolares que versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento de seu trabalho", conforme indicado por Denice Bárbara Catani e Vivian Batista da Silva (2010). Os manuais pedagógicos, assim como outras tipologias documentais, permitem o estudo de uma multiplicidade de aspectos que envolvem o ofício do professor, dentre os quais destacarei o ato de avaliar.

A opção por investir na análise de manuais se deu especialmente em virtude de minha vinculação ao Grupo de Pesquisa "Objetos em viagem": discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920), coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva (PPGE/Udesc). Dentre vários objetos que "viajaram" nacionalmente e internacionalmente "portando" discursos pedagógicos, encontram-se livros destinados à formação do professorado, para os quais voltarei meu olhar ao longo da pesquisa de doutoramento.

¹ Graduada em Pedagogia (2010) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra em Educação (2014) e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa *Objetos em Viagem: discursos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)*. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). E-mail: carol.c4rdoso@gmail.com

² Este texto representa minha primeira escrita sobre o tema da avaliação escolar mobilizando esse tipo de fonte (manuais pedagógicos).

³O termo *avaliação escolar* é tomado por mim num sentido amplo, como ato de atribuir valor, não se referindo apenas à aferição do suposto nível de aprendizagem dos alunos, mas contemplando outros aspectos sobre os quais os professores poderiam conferir determinada nota aos alunos, tais como comportamento e aplicação.

Neste estudo, tomei como referência a obra *Curso Practico de Pedagogia, de Mr. Daligault (1870)*, a fim de identificar o lugar ocupado pela avaliação nesse manual. Para a seleção do referido manual, levei em conta indicações⁴ de sua presença no Brasil na segunda metade do século XIX, período em que ainda havia um número reduzido de livros dessa natureza em âmbito nacional (conforme indicarei a seguir).

A leitura da obra permitiu localizar indicativos de avaliação na segunda parte do manual, correspondente à *educação intelectual*, na qual o ato de atribuir valor aparece associado especialmente a duas finalidades: disciplinar e classificar. Nesse trabalho, o foco estará centrado na primeira finalidade, na qual a avaliação aparece associada a práticas como acompanhamento contínuo, registro sistemático, atribuição de notas, premiação e punição.

Curso Prático de Pedagogia: breve apresentação

O *Curso Practico de Pedagogia, destinado aos alunos-mestres das escolas normaes primarias e aos instituidores em exercício*⁵, foi escrito em meados do século XIX pelo francês Jean Baptiste Daligault, então diretor da Escola Normal Primária de Alençon (França). A obra, que circulou por países da Europa⁶, também esteve presente no cenário brasileiro, especialmente na segunda metade do século XIX.

No texto intitulado *Tendências da Educação Brasileira*, publicado na Revista Brasileira de Estatística em 1940, Lourenço Filho apresenta um breve estudo acerca da bibliografia pedagógica encontrada na Biblioteca Nacional, de 1812 a 1939. O autor indica que, de 1812 até 1882, a bibliografia pedagógica "se resumia quasi que em relatórios oficiais, de escasso valor doutrinário e, às vezes, mesmo informativo, ou discurso de propaganda" (FILHO, 1940, p. 263). O livro de Daligault é indicado por

⁴ Sobre pesquisas que indicam a presença do manual na Europa e/ou no Brasil, ver: Silva, V. B. (2006); Trevisan, T. A. (2011); Carvalho, M. (2007); Schaffrath, M. A. (2009); Souza, R. F. (2013); Gaspar da Silva, V. L. (2013).

⁵ Originalmente intitulada *Cours pratique de pédagogie destiné aux élèves-maitres des écoles normales primaires et aux instituteurs en exercice*, a obra foi publicada na França em 1851 pela editora parisiense Dezobry et E. Magdeleine.

⁶ Ao pesquisar manuais de Pedagogia em acervos de Paris (França), Thabatha Aline Trevisan (2011) localizou um total de 11 manuais entre 1840 e 1899, todos escritos por autores franceses. O manual de Daligault é apontado como o segundo manual de Pedagogia mais antigo publicado na França. Rosa Fátima de Souza (2013) também indica a presença do manual em bibliotecas de Portugal (e do Brasil) quando analisa os saberes pedagógicos constituídos em torno dos programas escolares disseminados em manuais de Pedagogia e de Metodologia que circularam nas Escolas Normais do espaço luso-brasileiro.

Lourenço Filho como "a primeira obra de doutrina sistemática" a compor a bibliografia pedagógica brasileira, considerando a edição de 1865.

Outras pesquisas com as quais tive contato também indiciam a circulação do manual no Brasil, referenciando-o como o (um dos) mais antigo(s) manual(is) pedagógico(s) no Brasil. É o caso da tese apresentada por Trevisan (2011), na qual a autora analisa a história da disciplina *Pedagogia* nas Escolas Normais do estado de São Paulo (1874-1959). A pesquisa empreendida pela autora permitiu localizar apenas 6 (seis) referências de manuais na biblioteca da Escola Normal de São Paulo entre os anos de 1860 e 1899, sendo três de autores estrangeiros e três de brasileiros. O manual do francês Daligault é o único localizado pela autora na década de 1860. Ao realizar um estudo comparado entre manuais que circularam no Brasil e em Portugal entre os anos de 1870 e 1970, Vivian Batista da Silva (2005) também destaca o Curso Prático de Pedagogia de Mr. Daligault como uma das poucas referências de obra dessa natureza de que se teve notícia no cenário brasileiro no período anterior a 1870.

Apesar de algumas pesquisas indicarem a edição publicada em 1865 pela Ty. Universal do Recife, sob tradução de Joaquim Pires Machado Portella, como a primeira traduzida no Brasil⁷, o "ACTO de 18 de dezembro de 1869", expedido em Santa Catarina, traz a informação de que a primeira edição da obra traduzida por Franc de Paulicéia Marques de Carvalho⁸ foi impressa em Santa Catarina em 1856⁹. Em 1866, o presidente da província recomenda "vulgarisar quanto se possa pelos mestres e adjuntos das escolas da provincia a utilissima obra de Mr, Daligault [...] ultimamente vertida de um modo magistral para a lingua vernacula¹⁰" e em 1870 é publicada a segunda edição da obra.

⁷ Lourenço Filho (1940); Trevisan (2011); Souza (2013).

⁸ "Aprovado pela Imperial Escola Militar em Mathematicas elementares, geographia, &. Membro honorario e correspondente de Algumas Sociedades Scientificas e Litterarias. Major ajudante de ordens do Commando Superior da Guarda Nacional. Deputado á Assembléa Legislativa da Provincia de Santa Catharina. Chefe da 1.^a secção da Directoria Geral da Fazenda Provincial. 1.^o Substituto do Director Geral. Inspector da Instrucção do Districto da Capital. Membro do Conselho Director da Instrucção da mesma Provincia. Substituto ordinario do Inspector Geral, &.". Informações registradas na contracapa do manual.

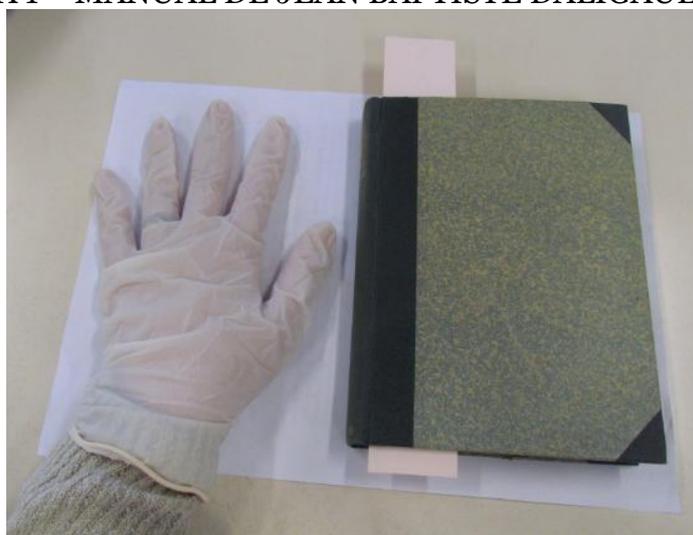
⁹ Cito: "O Vice presidente da provincia [...] resolve renovar, como credito suplementar ao § 6.^o do art. 3.^o da lei n. 627 de 11 de Junho ultimo, o credito especial de 700\$ réis, que para a impressão da dita traducção foi votado na 6.^a verba do § 4.^o do art. 2.^o da lei n. 424 de **15 de Maio de 1856**" (ato anexo à segunda edição da obra publicada em Santa Catarina em 1870 - Grifo nosso). Até este momento, esta é a edição mais antiga traduzida no Brasil de que temos notícia.

¹⁰ Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina na sessão ordinaria do 1.^o de março; e falla dirigida a mesma Assembléa na sessão extraordinaria de 11 de junho pelo presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, no anno de 1866. Desterro, Typ. do Jornal Mercantil, 1866. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina>. Acesso em: 13 nov. 2015.

Dentre as traduções/edições brasileiras¹¹, utilizei como referência nesse estudo a edição publicada em Santa Catarina em 1870 que, conforme indicação do prefácio, pouco se diferenciava da anterior ¹². O contato com a materialidade da obra permitiu verificar alguns dos sentidos assinalados para a palavra "manual" no *Novo dicionário da língua portuguesa*:

1. adj. Relativo à mão. Que se faz com a mão: *trabalho manual*. Relativo ao trabalho de mãos: *habilidade manual*. Que se manuseia facilmente: *uma história manual*. Que se transporta com facilidade; portátil; leve. (Lat. *manualis*). 2. m. Pequeno livro. Compêndio; sumário. Ritual. (Lat. *manuale*) (FIGUEIREDO, 2010¹³, p. 1241).

FIGURA 1 – MANUAL DE JEAN BAPTISTE DALIGAULT (1870)



FONTE: Exemplar do Curso Prático de Pedagogia, de Daligault (1870), disponível para consulta na Biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁴.

¹¹ Há pelo menos quatro edições da obra publicadas no Brasil: duas traduzidas por Joaquim Pires Machado Portella, sendo a primeira de 1865, publicada pela Typographia Universal, na cidade de Recife, e a segunda de 1874, publicada pela Editora A. A. Cruz Coutinho, do Rio de Janeiro; e duas traduzidas por Franc de Paulicéia Marques de Carvalho, ambas publicadas em Santa Catarina, sendo a primeira de 1856 (edição não localizada) e a segunda de 1870, publicada pela Typographia de Ribeiro & Caminha.

¹² A publicação da segunda edição é justificada em virtude de a primeira ter se esgotado "antes que tivéssemos podido reunir os elementos de uma correção rigorosa". O texto da segunda edição foi apresentado pelo tradutor ao "digníssimo Deputado á Assembléa Geral Legislativa pela Provincia de Santa Catharina" e "Vice Presidente da mesma Provincia", Doutor Manuel do Nascimento da Fonseca Galvão, em 02 de dezembro de 1869. Em 18 de dezembro do mesmo ano, um "Acto" assinado por Manuel Galvão, anexo ao manual, renovava o crédito especial de 700\$000 réis para o pagamento da assinatura de 400 exemplares, a fim de "imprimir e distribuir sem demora pelas Escolas Publicas da provincia o Curso pratico de pedagogia". A obra é publicada em 1870.

¹³ A segunda edição do dicionário de Cândido Figueiredo, "essencialmente refundida, corrigida e copiosamente ampliada", é datada de 1913. Uma versão desta edição foi publicada em formato digital pelo *Project Gutenberg Ebook*, em 2010. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>.

¹⁴ O exemplar aqui mobilizado encontra-se no setor de Obras Raras da biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina, em formato impresso, e pode ser acessado também em formato digital pelo sistema Pergamum da biblioteca. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Foto: Arquivo pessoal da autora.

Dentre os sentidos indicados, a ideia de manual como "pequeno livro", "que se transporta com facilidade", fica evidenciada na figura 1. Como é possível observar, o livro é pouco menor do que uma folha tamanho A5¹⁵, favorecendo a manipulação e o transporte. O livro tem 278 páginas e sua encadernação é feita em capa dura (o que justifica, em certa medida, o bom estado de conservação).

O Curso Prático de Pedagogia é organizado em três partes: educação física, educação intelectual e educação moral/religiosa, que correspondem às "faculdades" pelas quais o homem seria composto, na perspectiva de Daligault.

Sendo pois o homem composto de carne e de uma alma, dotada de intelligencia e de vontade, segue-se que o menino possui tres especies de faculdades, que são as *faculdades physicas*, que se referem ao *corpo*, as *faculdades intellectuais* que respeitam á *intelligencia*, e as *faculdades moraes*, que tem relação com a *vontade*. [...] Estudar as principaes questões, que se referem a estes tres ramos da educação, ou, para melhor dizer, á educação considerada debaixo d´estes tres aspectos, tal é o objecto do Curso, que temos começado (DALIGAULT, 1870, p. 55)¹⁶.

Essa divisão, conforme Souza (2013), corresponde a uma concepção de educação integral/tripartida, predominante no século XIX, que "significava uma ampliação das finalidades do ensino primário, incorporando, para além da leitura, da escrita e do cálculo, a educação física e a educação moral e religiosa" (SOUZA, 2013, p. 264). A apresentação dessas três partes, entretanto, é precedida de capítulos que contemplam aspectos relativos ao professorado (tais como a "dignidade das funções do professor primario" e as "qualidades necessarias ao professor primario"), e à Pedagogia (definição, objeto e divisão).

Situado, ainda que brevemente, o contexto de produção do manual, indícios de sua presença no Brasil e características da obra publicada em Santa Catarina, passo agora ao seu conteúdo, a fim de localizar o lugar que a avaliação ocupa na Pedagogia de Daligault.

O lugar da avaliação no manual: primeiras aproximações

Os indicativos que envolvem as prescrições de práticas relativas à avaliação concentram-se na segunda parte do livro, ou seja, em *educação intelectual* (o que, de

¹⁵ A fim demonstrar a proporção do livro, coloquei-o sobre uma folha de ofício tamanho A4, ocupando pouco menos que a metade da folha (tamanho do livro: 15X19 cm).

¹⁶ Utilizarei nas citações a grafia e os grifos conforme o original (1870).

alguma forma, já constitui um dado sobre o lugar que a avaliação ocupa no referido manual). Por isso, as considerações feitas nesta seção terão como referência essa parte da obra. Para o autor:

A educação intellectual tem por objetivo *desenvolver a intelligencia, e enriquecel-a de conhecimentos mais ou menos extensos*, conforme as condições de cada indivíduo. Para desenvolver a intelligência é preciso pôr em acção as diversas facultades intellectuaes, a saber: a *percepção*, que vê os objectos reaes ou methaphysicos; a *atenção*, que os examina; a *memoria*, que recorda a sua lembrança; a *imaginação* que penetra as suas relações; e, finalmente o *raciocinio*, que entre si combina os juízos (DALIGAULT, 1870, p. 69).

O par *desenvolvimento da intelligência e aquisição de conhecimentos* é considerado o "alvo final da educação intellectual". Mas, para instruir "grande porção de meninos reunidos", o autor pontua a necessidade de associar três aspectos: 1) local cômodo, provido da "conveniente" mobília escolar; 2) boa ordem e disciplina na aula; 3) adoção de um "bom método de ensino", após a devida classificação dos alunos (DALIGAULT, 1870, p. 70). Tendo em vista esses três aspectos, Daligault organiza a segunda parte da obra da seguinte forma: Capítulo I - Escolha do Local; Capítulo II - Mobília; Capítulo III - Meios Disciplinares; Capítulo IV - Classificação dos alunos; Capítulo V - Métodos de ensino.

O primeiro e o segundo capítulos, que correspondem a indicações sobre local e mobília escolar¹⁷, não serão aqui explorados por apresentarem poucas indicações que apontem para a avaliação, ainda que o autor destaque que "podem ser considerados como partes da mobília de uma escola as *cruzes de honra*, os *pontos bons*, os *titulos de satisfação*¹⁸ [...]", artefatos que se relacionam com estratégias de premiação de mérito.

Nos capítulos III e IV é que a avaliação aparece com maior ênfase, seja numa função de cunho disciplinar, seja de caráter classificatório. O quinto e último capítulo, por sua vez, tem uma ênfase fortemente vinculada aos métodos de ensino (individual,

¹⁷Esses aspectos foram especialmente explorados por Vera Lucia Gaspar da Silva (2013) ao tomar o manual de Daligault (1874), dentre outros manuais, como fonte documental para analisar prescrições indicadoras do provimento material da escola, visando a identificar um desenho material para a escola primária de Brasil e Portugal no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. O artigo, intitulado "*Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920)*", compõe o Dossiê "Palavras viajadas": circulação do conhecimento pedagógico em manuais escolares (Brasil/Portugal, de meados do século XIX a meados do século XX), organizado por Vera Teresa Valdemarin e Vera Gaspar da Silva, e publicado no vol. 13 da Revista Brasileira de História da Educação (2013). Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/505>>.

¹⁸ Na edição publicada no Rio de Janeiro (1874), essas palavras aparecem traduzidas como *insígnias honoríficas*, *cédulas de boas notas* e *bilhetes de satisfação*, respectivamente.

mútuo, misto, simultâneo) e não traz muitas informações acerca da avaliação, uma vez que a questão já foi tema em capítulos anteriores.

Para este trabalho, centrarei a análise em prescrições de práticas avaliativas que assumem uma função disciplinar, tomando como referência o Capítulo III - Meios disciplinares. O quarto capítulo, que trata mais especificamente da classificação dos alunos e dos exames gerais e individuais, deverá ser trabalhado em outro momento da pesquisa.

Registro (de avaliação) escolar como "meio disciplinar"

Conforme já indicado, a boa ordem e a disciplina na aula são apontadas por Daligault como indispensáveis à educação intelectual. Por meio da disciplina, o professor formaria "o coração e a inteligência" dos alunos, "naturalmente" propensos à distração e à desordem. Para tanto, o professor deveria fazer uso dos seguintes meios disciplinares: boa distribuição do tempo e do trabalho; preceitos, mandados, ou ordens; registros; e inspetores, monitores, repetidores ou decuriões¹⁹.

Dentre esses, destaco aqui o item relativo aos *registros*, que oferecem indicativos acerca da escrituração escolar, evidenciando a necessidade de atestar o desempenho do alunado de forma sistemática e controlar o andamento das classes. Para Daligault:

Os registros contribuem também muito poderosamente para o bom governo de uma aula, pois que fornecem ao Professor o meio de conhecer em qualquer momento o *numero* de seus discipulos, sua *assiduidade*, sua *conducta*, e seus *progressos*. Deverá pois escriptual-os com grande cuidado. Os registros indispensaveis em qualquer escola são os seguintes [...]: 1º. registro de inscrição ou matricula. 2º. registro de chamadas e de notas. 3º. registro de composições (DALIGAULT, 1870, p. 137).

No primeiro livro, o professor deveria registrar o número de alunos inscritos e a data de nascimento de cada um, a fim de controlar o movimento da escola (matriculados e desmatriculados) e a idade das crianças. Já o livro de chamadas e notas, como o próprio nome indica, servia para um "duplo registro"²⁰:

1º. as *faltas* ou ausências dos discipulos, e seus *motivos*. e 2º. as diversas *notas*, que elles tem merecido, tanto por sua *conducta*, e seu *asseio*, como pelo *bom exito*, ou bom sucesso obtido em cada um dos ramos do ensino, e

¹⁹ No método mútuo, um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) poderia ensinar um grupo de dez alunos (decúria), auxiliando o trabalho do professor.

²⁰ O manual contém como anexo o modelo de quadro para a escrituração de chamada e notas. Esse quadro deveria ser renovado no começo de cada mês.

bem assim os *premios*, ou *pontos bons*, que se lhes tem concedido em consequencia d'essas notas (DALIGAULT, 1870, p. 138).

Para Daligault, esses registros eram de indispensável necessidade para que o professor conhecesse, dia a dia, com a maior exatidão possível, a situação de cada aluno, bem como das classes de maneira geral. O registro diário da chamada permitiria ao professor identificar, no final de cada mês, os alunos faltosos e averiguar as causas das ausências, a fim de alcançar maior frequência escolar. As notas também deveriam ser atribuídas constantemente a fim de indicar "a justa medida dos progressos dos alunos" e conceder-lhes as "recompensas merecidas". Na "prática", o professor deveria agir da seguinte maneira:

Todos os dias o Professor consigna em um canhoto ou *memorial* os *factos* mais importantes das lições, e que se referem ao *trabalho*, a *conducta*, e ao *asseio* dos alumnos. No *fim da semana*, sobre cada um d'esses objectos extrahe d'estas *notas diarias* uma nota *hebdomadaria*²¹, ou semanal, que exprime por meio dos algarismos **5, 4, 3, 2, 1** (as quaes significação MUITO BEM, BEM, *sufficientemente bem*, mal, MUITO MAL e as inscreve na *columna* do quadro á que a nota se refere (DALIGAULT, 1870, p. 139).

Como se vê, a Pedagogia proposta por Daligault aponta para a necessidade de um acompanhamento constante do desempenho do alunado, expresso por meio de notas em diferentes aspectos (trabalho, conduta e asseio). Entretanto, o lugar que tais indicações ocupam no manual – lembremos que estamos tratando do capítulo referente aos meios disciplinares – indica que, para além do caráter de acompanhamento, as notas serviam como estratégia de emulação²². É especialmente com essa finalidade que o autor recomenda o registro e cálculo dos "pontos bons".

A nota **5** dá direito a 2 PONTOS BONS, e a nota **4** á **1**. O Mestre transporta por tanto em seguida na 1ª parte da *columna* dos *pontos bons* um algarismo *igual* ao numero dos **4**, e *dobra* o numero dos **5** obtidos pelo *trabalho*; e na 2ª *columna* um algarismo que exprime, conforme o mesmo *systema* que acabamos de expor, o numero dos *pontos bons de conducta* ou comportamento. No calculo dos pontos bons não se leva em conta as notas de *asseio* (DALIGAULT, 1870, p. 140).

No final de cada mês, o professor deveria somar o total das notas obtidas com o objetivo de "conhecer o mérito de cada discípulo", identificar os primeiros em *trabalho* (tarefas escolares), em *conduta* e nos dois "ramos", recompensando os que mais pontos obtivessem a fim de "excitar e apressar os progressos dos alumnos".

²¹"Hebdomadário: *adj.* Relativo à semana". Cf. Novo Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010).

²²"Emulação: *f.* Sentimento, que incita a imitar ou a exceder outrem. Competência. Estímulo; rivalidade. (Lat. *aemulatio*)". Cf. Novo Dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010).

Outra forma de acompanhar o progresso se daria pelo registro de desempenho no *livro de composições*, no qual o professor inscreveria mensalmente as notas do alunado nos diferentes "objetos do ensino", a saber: instrução religiosa, leitura, escrita, cálculo, francês (português, no caso do Brasil), história, geografia, desenho e música. O manual não deixa claro se a aferição do conhecimento nessas áreas se daria a partir da aplicação de exames, provas ou alguma espécie de exercício de verificação da aprendizagem. Entretanto, pelo que podemos inferir, o registro dessas notas²³ não tinha uma função direta de aprovação/reprovação dos alunos, uma vez que, segundo Daligault, ele deveria servir como meio de emulação e disciplina, fornecendo ao professor a base para a concessão de prêmios como o direito de "ganhar lugares"²⁴ nas carteiras ou bancos.

A nota como instrumento de premiação e/ou punição

De maneira geral, podemos dizer que a disciplina articula duas facetas essenciais: a *prevenção* (por meio de estímulos e premiações que induzem a pessoa a apresentar determinados procedimentos), e a *correção* (por meio da aplicação de penalidades e castigos capazes de constranger a pessoa a modificar sua conduta). Essas duas facetas aparecem representadas na obra aqui analisada, exatamente nessa ordem, ou seja, primeiro são apresentadas as recompensas e, depois, os castigos.

Na Pedagogia proposta por Daligault, a distribuição de recompensas é tratada como um meio de alcançar a "prosperidade da escola", concepção que não era compartilhada por todos²⁵, mas defendida enfaticamente pelo autor.

Na verdade seria cair em estranha ilusão o esperar que se pudesse conduzir sempre os meninos pelo unico e *puro amor do dever*, visto que esta consideração frequentemente é insuficiente para as pessoas capazes de reflexão e raciocínio. Além d'isto está *aprovado pela experiencia*, que a *emulação* é uma das condições *essenciais* para a *prosperidade* da escola; e esta prosperidade não será *séria e eficaz* si não for sustentada pelas *recompensas* (DALIGAULT, 1870, p. 146).

²³ Pelo modelo de registro apresentado no manual, é possível inferir que o professor atribuiria a cada "tema" ou "objeto do ensino" uma determinada nota, sendo a soma delas denominada *força relativa*. O manual também prevê prêmios específicos de instrução religiosa, leitura, escrita, cálculo e gramática.

²⁴ Não há mais informações sobre que lugares seriam estes.

²⁵ "Tem havido moralistas de *severidade extrema* que não *reprovado a emulação* como se fosse o mais *perigoso* dos moveis ou motivos de acção, e que tem *proscripto* da educação dos meninos, como sendo origem de *presumpção* para uns, de *ciume ou inveja* para outros. A maior parte, porém dos *espíritos sensatos*, com quanto reconheção que a emulação, como outras muitas cousas uteis, pode ter seus *inconvenientes*, não *hesitam* em proclamar a necessidade d'ella." (DALIGAULT, 1870, p. 146).

Quanto aos "meios de animação" a serem empregados pelos professores e sua periodicidade, Daligault cita: 1) elogio do mestre, semanalmente; 2) pontos bons, semanalmente; 3) lugares ganhos pela composição, mensalmente; 4) cruces de distinção, semanalmente; 5) cartas de satisfação, mensalmente; 6) quadro de honra, mensalmente inscrito; 7) prêmios anuais. Como se pode inferir, a maioria dessas recompensas resulta da avaliação feita pelos professores acerca do desempenho de seus alunos.

A partir da notação registrada em livro próprio, os *pontos bons* deveriam ser "materializados", de forma que os alunos recebessem um objeto que representasse o reconhecimento de seus méritos. Também chamados de *cédulas de boas notas*, os pontos bons corresponderiam a "pequenos quadrados de cartão ligeiro, ordinariamente impressos", podendo ser de duas espécies: "1ª. de *pontos bons* usuas, que valem apenas a unidade, e se applicão á um determinado objeto de estudo; 2ª. de *pontos bons* colletivos, que equivallem a 20 dos 1º, sem outra distinção mais que a de *trabalho* ou a de *conducta* " (DALIGAULT, 1870, p. 148).

A entrega desses cartões deveria ser feita todos os sábados, a partir da média da nota obtida naquela semana. Aqueles que obtivessem mais pontos bons na sua divisão/classe²⁶ teriam o direito de receber *cruces de distinção*: *cruz de mérito* – para maior número de pontos bons de trabalho; *cruz de prudência* – para maior número de pontos bons de conduta. Essas cruces conferiam distinção não apenas no ato de seu recebimento, uma vez que os alunos que as recebessem deveriam carregá-las ao pescoço durante a semana seguinte.

No final do mês, o professor faria a soma de todos os pontos bons – tanto de trabalho quando de conduta –, concedendo aos alunos mais premiados do mês, em cada classe, um *bilhete de satisfação*²⁷. Esses alunos, por sua vez, teriam seus nomes inscritos no *quadro de honra*. E, no final do ano escolar, aquele que tivesse obtido

²⁶ À medida que fossem "apparecendo para a escola", os alunos deveriam ser examinados individualmente, classificados e destinados a uma *classe ou divisão*, conforme "gráu de instrucção". As classes ou divisões poderiam ser: *absolutas*, quando a escola não fosse muito numerosa e os alunos fossem separados pelo grau de conhecimento aferido no conjunto dos "ramos de ensino" (disciplinas); *relativas*, quando a divisão fosse realizada pelo nível de conhecimento em cada "ramo" (DALIGAULT, 1874).

²⁷ Os bilhetes são apresentados também como meio de "interessar os paes ou protectores dos alumnos na boa conduta e progressso ou adiantamento de seus filhos ou protegidos, e até mesmo de obrigar-os a testemunhar-lhes seu contentamento paterno, concedendo-lhes algumas leves recompensas" (DALIGAULT, 1870, p. 152).

mais pontos bons entre todos da escola receberia o *prêmio anual*²⁸, considerado a recompensa mais "honorífica".

Os pontos bons, além de possibilitarem o recebimento de prêmios "maiores", poderiam servir como "moeda de troca", podendo "perdoar" alguma "dívida" cometida pelo aluno, como se vê no excerto abaixo:

Os *pontos bons* alcançarão ainda outra vantagem para aqueles que os possuem, a qual consiste em servirem lhes de *perdões*, ou títulos de isenção, de quaesquer castigos que venhão a merecer. Os *pontos bons* são neste caso uma especie de moeda, com a qual o discipulo habitualmente *prudente e estudioso*, paga a divida, que tenha contrahido por *um momento de negligencia* ou um acto de *leviandade* (DALIGAULT, 1870, p. 149).

Para o professor, os pontos bons seriam úteis no sentido de lhe poupar a "suspeita de parcialidade", de modo que não deixasse de castigar a falta de um aluno sob a alegação de que ele tivesse apresentado boa aplicação ou boa conduta em momentos precedentes. Se o aluno falhasse, precisaria "pagar". Assim, quanto mais pontos bons obtivesse o discípulo, mais perdões poderia receber. O professor agia, nesse sentido, como uma espécie de "cambista", negociando títulos de créditos representados na "moeda de pontos bons".

Apesar das recomendações de estímulo, animação, premiação, etc., essas emulações não seriam suficientes para garantir a ordem e disciplina nas aulas. Por isso, uma série de punições também eram previstas: 1) repreensão; 2) perda das boas notas; 3) perda da medalha ou cruces de distinção; 4) eliminação do quadro de honra; 5) retenção com tarefa (se o aluno tiver deixado de fazer algum exercício ou o executado mal); 6) lugar de castigo (isolado dos colegas e podendo ser condenado a ficar de joelhos de dez a quinze minutos); 7) despedida provisória; 8) despedida definitiva (para os casos mais "graves").

Dentre as punições previstas, destaco a perda das boas notas, que reafirma o uso da avaliação com o fim de castigar o aluno de acordo com a falta que tivesse praticado. Ou seja, se deixou de ter bons modos, perturbou a ordem, quebrou a disciplina, o castigo corresponderia à perda de *notas de comportamento*; no entanto, se desperdiçou tempo, foi omissivo, ou executou mal algum trabalho escolar, a punição seria a perda de *notas de trabalho*.

²⁸ O manual não expressa que prêmio seria este. Contudo, traz a seguinte consideração: "Si os recursos da Municipalidade (ou da Provincia) não permittirem votar uma quantia especial para este objecto, o Professor não deve hesitar, nem por um momento, em assegurar, ainda que seja a sua custa, esta solemnidade, que corôa a sua obra" (DALIGAULT, 1870, p. 153).

Considerações finais

A leitura do manual de Daligault permitiu identificar que a avaliação ocupa especial lugar na segunda parte da obra, que trata da educação intelectual. Nesta, o tema aparece de forma mais evidente nos capítulos III e IV, sobre meios disciplinares e classificação dos alunos, respectivamente.

Tomando como referência o capítulo III, a breve análise aqui empreendida evidenciou a finalidade disciplinar da avaliação na Pedagogia de Daligault. Acompanhamento constante, registros sistemáticos, notações para execução de trabalhos escolares e comportamentos, recompensas e punições são algumas das indicações práticas do manual analisado que permitem refletir sobre discursos pedagógicos que circularam no Brasil, e em outras partes do mundo, acerca da escolarização da infância no século XIX.

Referências

- CATANI, D. B.; SILVA, V. B. Manuais pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CARVALHO, M. M. C. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): Livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus L. A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2007.
- DALIGAULT, J. B. **Curso Pratico de Pedagogia**. Tradução de Franc de Paulicéia Marques de Carvalho. Desterro: Typografia Ribeiro & Caminha, 1870. Acervo: Biblioteca Central UFSC.
- FIGUEIREDO, C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa** (1913). Project Gutenberg Ebook, 2010. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/31552/31552-pdf.pdf>>. Acesso em: out. 2015.
- FILHO, M. B. L. Tendências da educação brasileira. **Revista Brasileira de Estatística** (IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ano 1, n. 2, p. 257-269, abr./jun. 1940. Disponível em: < <http://zip.net/bssgvV> >. Acesso em: out. 2015.
- GASPAR DA SILVA, V. L. Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920).

Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/641>>. Acesso em: out. 2015.

SCHAFFRATH, M. A. O Curso Practico de Pedagogia de Mr. Daligault: no contexto da Pedagogia no Século XIX. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** (HISTEDBR- História, Sociedade e educação no Brasil), 8., 2009, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>. Acesso em: set. 2015.

SILVA, V. B. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. F. A formação do cidadão moderno: a seleção cultural para a escola primária nos manuais de Pedagogia (Brasil e Portugal, 1870 - 1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 257-283, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/644>>. Acesso em: out. 2015.

TREVISAN, T. A. **História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)**. 2011. 324 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

“É PRECISO FAZER POR MERECEER”: O EMPENHO ESTUDANTIL COMO FATOR DE DISTINÇÃO (SANTA CATARINA, 1940-1970)

Ana Paula de Souza Kincheski¹

O intuito deste trabalho é apresentar alguns resultados obtidos e divulgados em pesquisa de mestrado² que buscou aprofundar a compreensão em torno da construção de ideias que envolvem o que é “ser aluno” a partir da análise de representações, ritos e objetos que fazem parte da constituição da escola pública primária catarinense.

Para a escrita da dissertação acima mencionada, cujo período de análises circunscreveu-se entre os anos de 1940 e 1970, foram utilizados dois principais grupos de fontes: o primeiro corresponde a um conjunto de questionários, respondidos por professores primários aposentados pelo Estado de Santa Catarina que iniciaram suas carreiras entre as décadas de 1940 e 1960; e o segundo, documentos que trazem indícios de rituais realizados em escolas, como, por exemplo, jornais escolares, livros de avisos, correspondências e circulares, localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC)³ e em acervos de instituições escolares⁴.

Neste artigo em específico, por meio de memórias docentes registradas nas respostas de questionários e produções de discentes em jornais escolares, busca-se pensar acerca da construção de sentidos sobre o “ser aluno” e problematizar a escola

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação (bolsista FAPESC/CAPE). Integrante do Grupo de Pesquisa *Objetos em Viagem: discursos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)*. E-mail: anapaulakin@gmail.com

² A referida pesquisa resultou na produção da dissertação intitulada “É preciso fazer por merecer: representações docentes sobre o ‘ser aluno’ (Santa Catarina, 1940-1970)”, defendida em 14 de agosto de 2015, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, sob a orientação da Professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva.

³ O acervo do CEMESSC pode ser acessado por meio do endereço: <https://www.unesc.net/cemessc>.

⁴ Muitas destas fontes foram localizadas na Escola de Educação Básica Professora Marta Tavares, antigo Grupo Escolar Professora Marta Tavares, uma instituição estadual localizada no município de Rio Negrinho – SC que muito surpreendeu pela organização do acervo e disponibilidade para consultas.

como um espaço responsável por moldar os *habitus* das crianças, com vistas a (trans)formá-las em alunos: comprometidos, estudiosos e disciplinados.

Os discursos presentes nos questionários e nos jornais escolares – fontes aqui analisadas – são compreendidos como representações, que procuram transmitir concepções de educação a partir de determinados ideais. Conforme Chartier (2002, p. 17), as representações não são discursos imparciais, mas “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

A possibilidade de uso dos questionários como fonte é decorrente de ações do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e da participação da professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva (UDESC), orientadora do trabalho, em projeto de pesquisa⁵ coordenado pela professora Dr.^a Ione Ribeiro Valle (UFSC), no qual foram elaborados e usados como instrumento de coleta de dados para realização de análises acerca dos movimentos de escolarização e profissionalização do magistério catarinense, a partir de memórias de professores que atuaram e se aposentaram na educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina, “[...] abrangendo dimensões políticas, institucionais, profissionais e pedagógicas” (VALLE, 2011, p. 26).

Para a definição da amostra que seria considerada na pesquisa de mestrado, a primeira tarefa foi uma leitura geral das respostas presentes nos 723⁶ questionários com o intuito de realizar um reconhecimento inicial dos conteúdos. A partir dessa leitura optou-se por elaborar quadros e tabelas em que constavam informações sobre as respostas fornecidas pelos professores⁷. Assim, para delimitar os questionários que seriam utilizados como fontes na pesquisa, alguns critérios foram levados em consideração, como, por exemplo, a necessidade de os docentes terem iniciado suas carreiras entre os anos de 1940 e 1960, de terem atuado no ensino primário e se

⁵ Este projeto, intitulado *Memória Docente: os impactos do movimento de escolarização em Santa Catarina sobre a carreira docente, as identidades profissionais e o trabalho pedagógico de professores da rede estadual de ensino*, foi realizado entre os anos de 2009 e 2012, e renovado para ser desenvolvido entre os anos de 2012 e 2015, sob o título de *Memória Docente e Justiça Escolar: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina*.

⁶ Este número diz respeito à quantidade de questionários a que se teve acesso para realização da pesquisa, todos estavam disponíveis em formato digital.

⁷ Informações como, por exemplo, o número total de professores, quando nasceram, quando começaram a trabalhar e qual o ano de sua aposentadoria, além de perceber se tinham respondido às perguntas selecionadas para as investigações.

aposentado até os anos de 1990. Dessa forma, de um panorama inicial de 723, questionários houve uma redução para 110.

Com relação às questões que dão forma aos questionários, elas estão agrupadas em quatro blocos que compreendem os temas: dados pessoais, trajetória escolar, carreira profissional e experiência pedagógica. A partir das respostas dos professores para duas questões principais⁸, presentes no bloco “experiência pedagógica”, foram formuladas seis dimensões que conduziram as investigações. São elas: a) cognitiva; b) comportamental; c) estrutura educacional (questões docentes, administrativas e materiais); d) estrutura e apoio familiar; e) empenho estudantil; f) outros.

Dentre os resultados alcançados, chama atenção, nas representações docentes, uma quase ausência de referência à valorização do desempenho cognitivo quando se pede para que caracterizem o “bom”/“mau” aluno. Diferentemente, identificou-se o destaque para duas dimensões, são elas o *empenho estudantil* e o *comportamento*. A diferença quantitativa entre essas e as demais dimensões observadas na pesquisa chamou bastante atenção no momento das análises e reflexões sobre os dados, e a vontade de entender as possíveis razões para que essas categorias tivessem sido mencionadas com maior recorrência ganhou força.

Compreende-se a escola primária como uma instituição participante na transformação dos discursos acerca do destino social obtido por meio de herança, para aquele conquistado por meio do mérito. Segundo Valle e Ruschel (2010), o termo mérito foi essencial no projeto republicano, que, pautado na defesa da liberdade pessoal e nos talentos individuais, fundamenta, até os dias atuais, políticas educacionais brasileiras, as quais tomam a escola “como a instituição capaz de revelar e desenvolver o mérito individual e de garantir o reconhecimento dos merecedores” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 76). Nesse sentido, como seria digna de mérito uma criança que não se *empenhava* para agir adequadamente como aluno, que não estudava, não costumava ser pontual na escola, que não se *comportava* nas aulas? Um aluno exemplar, a partir das respostas dos professores, seria aquele que “fizesse por merecer”, que trabalhasse para atender aos requisitos propostos pela escola.

Apesar de a dissertação de mestrado ter como foco principal as memórias e representações dos docentes sobre suas práticas, destaca-se aqui a importância de se

⁸ “Cite ao menos três características: do bom aluno/ do mau aluno” e “Cite ao menos três aspectos determinantes: do sucesso escolar/do fracasso escolar”. As reflexões desenvolvidas neste trabalho estão pautadas, principalmente, pelas respostas relativas à primeira questão.

considerar também as vozes dos alunos, pois os sentidos por eles construídos acerca de suas atitudes e das atividades desenvolvidas na escola ajudam a entender de modo significativo os projetos de educação de nosso país. Pensando a partir desse ponto de vista, recorre-se a jornais⁹ produzidos por estudantes de dois grupos escolares: o Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar¹⁰, situado no município de Araranguá (SC), e o Grupo Escolar Professora Marta Tavares, localizado em Rio Negrinho (SC).

A produção desses jornais estava relacionada a uma recomendação prevista em forma de lei sobre a necessidade de se manter em funcionamento as associações auxiliares da escola. De acordo com as investigações de Petry (2013), a primeira menção na legislação catarinense sobre essas associações ocorre por meio do Decreto-lei nº 76, de 1938, sendo denominadas como *associações de caráter privado*. Além disso, a autora destaca que as associações auxiliares tinham sua importância destacada em documentos como Circulares e Diário Oficial, nos quais apareciam muitos comentários acerca de sua relevância social, pela possibilidade de estabelecerem conexões entre a escola e famílias. Nas palavras da autora,

As associações auxiliares da escola consistiam basicamente em organizações estudantis, formadas por alunos de diferentes séries, coordenadas por um professor responsável, cada uma com tarefas determinadas de acordo com seu propósito. Elas funcionavam como uma espécie de organismo auxiliar da atividade de ensino ou de socialização, moralização e civilização dos estudantes, bem como de aproximação da escola com a família (PETRY, 2013, p. 101).

Foi possível localizar um total de vinte e dois exemplares do jornal escolar do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina. Por meio de um Relatório das atividades do Jornal Escolar dessa instituição, produzido no ano de 1965, identificou-se a data de sua fundação, dia 15 de fevereiro de 1948 (E. E. B. MANOEL GOMES BALTAZAR, 1965, p. 2), no entanto, não foram localizados jornais referentes a esse período. Os documentos disponíveis são datados desde o ano 1959, quando a instituição ainda era classificada como Grupo Escolar, até 1975, quando já era identificada por Escola Básica, após mudanças geradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

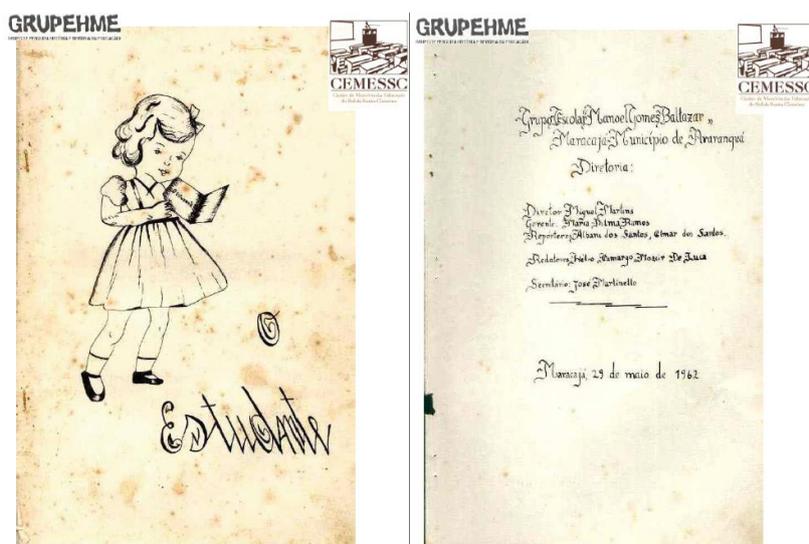
⁹Sobre a temática do jornal escolar, indica-se a leitura do artigo “O jornal escolar O estudante Orleanense: não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (1949-1973)”, de autoria da Prof.^a Dr.^a Giani Rabelo, publicado na Revista História da Educação (UFPEL), v. 17, p. 197-219, 2013.

¹⁰ Documento disponível no acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), acessado pelo endereço <https://www.unesc.net/cemessc>.

n. 5.692/71¹¹. Em alguns dos jornais não foi possível identificar a data de publicação, mas infere-se que todos os que estão sem a identificação da data tenham sido escritos antes do ano de 1971, pois se referem à instituição como Grupo Escolar e não como Escola de Educação Básica.

A maioria dos exemplares apresenta alguma ilustração na capa com a indicação do nome do jornal, a data de publicação e os nomes dos integrantes da equipe responsável pela coordenação das atividades. A Figura 1, relativa à edição publicada no ano de 1962, exemplifica como eram organizadas a capa e contracapa da maioria das publicações. Essa organização está embasada em diretrizes oficiais que versavam sobre a associação auxiliar conhecida como Jornal Escolar. Essas diretrizes podem ser encontradas no Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, que aprova as instruções para as associações auxiliares da escola nas escolas estaduais, municipais e particulares do estado de Santa Catarina. Há nesse documento indicações para a atuação das seguintes associações: Liga Pró-Língua Nacional; Biblioteca; Jornal Escolar; Clube Agrícola; Círculo de Pais e Professores; Museus Escolares; Liga de Bondade; Clube de Leitura e Pelotão de Saúde.

FIGURA 1 – CAPA E CONTRACAPA DO JORNAL “O ESTUDANTE”, EDIÇÃO DE 1962



FONTE: E. E. B. MANOEL GOMES BALTAZAR (1962, p. 1-2).
Disponível em: Acervo Digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC).

¹¹ A Lei 5.692/71 modificou alguns aspectos no ensino primário, como, por exemplo, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos e uniu o ensino primário ao ensino ginásial.

Foi possível identificar um cuidado com a estética em todos os jornais, os quais continham, entre outros conteúdos, ilustrações, poesias, gravuras, redações, homenagens e descrições de atividades desenvolvidas pelos estudantes. Conforme disponível nas indicações presentes nas instruções aprovadas pelo Decreto n. 2.991, “Qualquer trabalho destinado ao jornal, embora necessite sofrer a censura do professor, nem por isso, deve perder o cunho ‘originalidade’, sem o que iríamos destoar os fins dêsse trabalho de cooperação que é o jornal.” (SANTA CATARINA, 1944, p. 7). Nesse sentido, é importante levar em consideração que as representações presentes nesses documentos não devem ser analisadas de forma simplista. Apesar de se identificar a autoria das crianças, é necessário perceber outros elementos que estão em jogo no momento da confecção de suas produções, como, por exemplo, para quem estavam escrevendo e com quais objetivos.

Pela imagem apresentada na capa do jornal (FIGURA 1), por exemplo, é possível perceber algumas representações internalizadas pelos alunos acerca do que deveria, efetivamente, ser um estudante. No desenho, a menina aparece com os cabelos bem penteados, presos por um laço de fita, vestida com uma bonita roupa, asseada e com os “olhos nos livros” – muito do que foi representado pelos professores nas respostas aos questionários. Na contracapa, pode-se observar o nome do Grupo Escolar, a identificação da equipe da diretoria do jornal, diretor, gerente, repórteres e secretário, bem como a data e local de produção.

O exemplar correspondente ao ano de 1969 apresenta um conteúdo que indica a valorização do progresso do ser humano no século XX, apesar de também demonstrar o reconhecimento de problemas como a guerra e a miséria, os quais deveriam ser combatidos. Nesse sentido, há diversas passagens em que os alunos destacam o seu “vir-a-ser”, entendendo que as crianças são os “futuros homens de amanhã”. E, em consonância com esses pensamentos, um aluno do 5º ano escreve que a preocupação deveria ser a de

Estudar para aprender e contribuir para o progresso de nosso grande Brasil. O estudo deverá nos promover [e] nos desenvolver os dons a inteligência para que pos[s]amos trabalhar com isto e melhorar a situação de nosso Brasil atual. O estudante deve vir para a aula com a finalidade de aprender para construir um bom futuro para si e infalivelmente para seus colegas também progridem (*sic*). Cada pessoa deve colaborar para o progresso dos outros. As inovações que estão feitas no ensino são pequenas esperanças para o Brasil de amanhã (E. E. B. MANOEL GOMES BALTAZAR, 1969, p. 8).

Ainda nessa edição do jornal estudantil, há um espaço de destaque para a prática de leitura, justificada tanto pelo prazer por ela proporcionado, quanto pelas possibilidades de esclarecimentos de questões do cotidiano. Além disso, chama-se atenção para uma redação, escrita por uma aluna também do 5º ano, intitulada de “O Bom Aluno”. Essa redação apresenta um conteúdo que se relaciona em grande parte com as discussões realizadas até então no presente trabalho.

Já nas primeiras linhas, a menina deseja entender se apenas os “rapazes mais inteligentes é que podem ser os melhores alunos do ano” e, ao longo de seu texto, explica seu ponto de vista. A redação dessa criança é bastante emblemática no sentido de que consegue passar ao leitor o que significava e a importância de ser o bom aluno. A relevância de ser um exemplo para os demais, de auxiliar para que os colegas também atingissem o grau de cultura, mencionados pela aluna, faz lembrar os preceitos anunciados por Durkheim (2008, p. 72), de que “Agir moralmente é agir tendo em vista um interesse coletivo”. Ou seja, para o autor, é necessário ser solidário a uma sociedade, a um ideal coletivo. E isso, pelo que se observa nas fontes localizadas, era reforçado para os alunos como algo a ser realizado.

Para compreender a fala dessa aluna e o papel atribuído aos professores e às instituições escolares, é necessário perceber que a escola da qual ela fazia parte localizava-se em Santa Catarina, um estado que buscava se modernizar, e, para tanto, a instituição escolar deveria ensinar os alunos a agirem de forma que fossem capazes de governar a si mesmos e serem autônomos, preparados para participar dessa sociedade de forma produtiva. De acordo com a opinião expressa pela criança na redação indicada, o aluno seria o responsável pelo seu sucesso, independentemente do professor. Para ela, “O que faz o bom aluno não é o professor mas sim o aluno, porque, o aluno deve se esforçar para ver se consegue no fim do ano passar junto com seus colegas e ser felizes encontrando-se todos os anos juntos” (E. E. B. MANOEL GOMES BALTAZAR, 1969, p. 15-16).

Além disso, a partir dos estudos desenvolvidos acerca da noção de *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, compreende-se que as formas com que as pessoas agem na sociedade e as maneiras de entender o mundo são construídas socialmente e estão relacionadas ao espaço que cada um ocupa em um determinado campo, podendo, portanto, variar. Para Bourdieu (2008, p. 164),

Os estilos de vida são, assim, os produtos sistemáticos do *habitus*, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como

“distintos”, “vulgares”, etc. A dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças, em sistema de diferenças percebidas, de propriedades distintas, ou seja, em distribuição de capital simbólico, capital legítimo, irreconhecível em sua verdade objetiva.

Nesse sentido, entende-se que a escola e os profissionais que nela trabalham são alguns dos responsáveis por cultivar *habitus* nas crianças, a partir de determinados objetivos, que estão relacionados a interesses diversos como os de ordem do governo, da direção da escola ou dos professores. Dessa forma, percebe-se uma convergência entre as representações expressas pelos professores que responderam aos questionários e a compreensão dessa menina sobre o que é ser um bom estudante e essa convergência aparece para o destaque à dimensão do *empenho estudantil*, à necessidade de se realizar as tarefas de casa, de cultivar o hábito de estudar e prestar atenção no desenvolvimento das atividades, assim como de auxiliar os colegas que precisam aprimorar determinado conteúdo. Hábitos estes considerados positivos e valorizados pelos professores que ingressaram na carreira docente nas três décadas analisadas durante a pesquisa de mestrado.

Outros indícios localizados na pesquisa (Figuras 2 e 3) estão disponíveis na edição correspondente aos meses de março, abril e maio de 1963 do jornal “O Catarinense”, associação do Grupo Escolar Professora Marta Tavares, que tinha edições “trimensais”. Percebe-se, por meio dessas duas produções, que, desejando corresponder a regras estabelecidas na instituição escolar, os alunos demonstram, ao menos na produção divulgada pelo jornal, um esforço para adaptar-se de forma adequada ao ponto de vista do professor e/ou da escola de modo geral, que se preocupa com suas performances. No poema da Figura 2, por exemplo, a aluna do segundo ano apresenta sua rotina diária de estudos, dando a entender que o mérito pessoal é derivado da aplicação e do interesse pelas lições, o que se aproxima das respostas fornecidas nos questionários que fazem parte da amostragem desta pesquisa.

FIGURA 2 – PRODUÇÃO DE ALUNA EM JORNAL

Procuro ser aplicada
 Estudo bem a lição
 Para nunca receber,
 Uma reque repreensão
 Eis terminada a tarefa
 E hora de regressar
 E sinto muito feliz
 E direção do meu lar

 Maria de Jesus Bastião
 2.º ano VY

FONTE: G. E. PROF. MARTA TAVARES (1963, p. 2).
 Disponível em: Acervo E.E.B. Prof.^a Marta Tavares

FIGURA 3 – DIREITOS E DEVERES DOS ALUNOS

Direitos e deveres:
 O aluno tem o direito de
 ser instruído, educado e de
 ser tratado com bondade e
 justiça pelos seus professores.
 Mas tem os seguintes deveres:
 1.º — obedecer, estimar e
 respeitar professores;
 2.º — prestar atenção às aulas
 e estudar sempre as lições;
 3.º — não faltar à escola e
 ser pontual isto é, não che-
 gar atrasado.

 Irene Hilgensticker 2.º ano B

FONTE: G. E. PROF. MARTA TAVARES (1963, p. 6).
 Disponível em: Acervo E.E.B. Prof.^a Marta Tavares.

A leitura de páginas desses jornais, tanto do Grupo Escolar Professora Marta Tavares, quanto do Grupo Escolar Manoel Gomes Baltazar, bem como do Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, traz indicativos de que, antes de ser divulgada na escola, a produção dos alunos passava por um trabalho de revisão e supervisão por parte de professores e que isso não ficava restrito às normativas, tendo em vista o

cuidado lançado à forma e ao conteúdo disponível nos jornais analisados. Por essa razão, entende-se que muito do que ali está escrito não seja necessariamente o que as crianças praticavam, mas os discursos que acreditavam que seriam aprovados ao serem lidos pelos professores, diretores e inspetores escolares (que também recebiam uma cópia do jornal). Dentre eles, destaca-se a necessidade de se chegar pontualmente às aulas e de não abusar das faltas.

A partir das expressões expostas, algumas inquietações surgiram: será que os textos foram escritos pelos alunos, somente, ou tiveram apoio de professores? As reflexões partiram de alguma discussão prévia realizada na sala de aula ou as práticas desenvolvidas na instituição foram suficientes para que eles elaborassem essa teoria de que “o que faz o bom aluno não é o professor, mas sim o aluno”? Qualquer que tenha sido a motivação para a escrita, ela demonstra que essa era uma questão que afetava as práticas escolares e que influenciava em representações tanto dos docentes quanto dos discentes.

A realização da pesquisa permitiu refletir acerca da complexidade que envolve a construção de representações. Os dados analisados possibilitaram perceber que, muito mais do que a dimensão cognitiva, que quase não apareceu nas respostas dos professores, outros aspectos são considerados para a classificação de um aluno como “bom” ou “mau”, principalmente o comprometimento dos estudantes com seu ofício de alunos.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: USP; Porto Alegre, RS: ZOUK, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- E. E. B. MANOEL GOMES BALTAZAR. Jornal Escolar "O Estudante": [Déc. 1950, 1960, 1970]. 1962. In: GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar: Documentos disponibilizados em 2010 - v. 1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Relatório Jornal Escolar [1965-1969]. 1965. In: GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar: Documentos disponibilizados em 2010 - v. 1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Relatório Jornal Escolar: [1965-1969]. 1969. In: GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar: Documentos disponibilizados em 2010- v. 1. Criciúma, SC: GRUPEHME. Disponível em: <<https://www.unesc.net/cemessc>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

G. E. PROF. MARTA TAVARES. **Jornal “O Catarinense”**. Rio Negrinho, 1963. Acervo: E. E. B. Prof^a Marta Tavares.

KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. **É preciso fazer por merecer**: representações docentes sobre o “ser aluno” (Santa Catarina, 1940-1970). 2015. 226f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição**: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952). 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTA CATARINA. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. **Decreto n. 2991**, 28 de abril de 1944. 1944.

VALLE, Ione Ribeiro. **Memória Docente e Justiça Escolar**: Os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina. Projeto de Renovação de bolsa, 2011.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docência (REID)**, v. 3, p. 73-92, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

DISCURSOS SOBRE UM LUGAR SOCIAL: AS ESCOLAS ISOLADAS URBANAS E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES (SANTA CATARINA, 1911 -1928)

Luiza Pinheiro Ferber¹

Este texto faz parte da dissertação de mestrado intitulada “Um mal necessário”: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina 1911-1928). O presente artigo apresenta dados sobre a formação dos professores que lecionaram em escolas isoladas urbanas do estado de Santa Catarina entre os anos de 1911 e 1928.

O propósito principal da pesquisa de mestrado é “fazer ver” as escolas isoladas, responsáveis por alfabetizar um número significativo de catarinenses, constituindo-se, assim, em instituição relevante para entendermos a educação em Santa Catarina. O objetivo deste trabalho é tratar sobre as escolas isoladas e elementos que a envolvem, mas a comparação com os grupos escolares é inevitável, pois é preciso mostrar outro modelo de escola na tentativa de entender qual era a função das escolas isoladas na instrução da infância catarinense.

Quando se fala sobre a educação das crianças catarinenses, é essencial tratar sobre a formação dos docentes e um dos aspectos pedagógicos analisados era o desempenho do professor, que em muitas ocasiões precisava se adaptar para continuar em seu trabalho, sem contar que a remuneração dos docentes que lecionavam em escolas isoladas era inferior à dos que trabalhavam nos grupos escolares. Fatores como a formação dos professores que trabalhavam nas escolas isoladas também são discutidos no primeiro capítulo, na tentativa de entender como funcionava o ensino destas instituições escolares.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação (bolsista FAPESC / CAPES). Dissertação de Mestrado: “‘Um Mal Necessário’: escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina 1911-1928)”. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência como Bolsista de Iniciação Científica desde 2010 atuando no projeto de pesquisa “Objetos da Escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)” - 2ª edição, sob orientação da Professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva. O projeto tem articulações nacionais e tem promovido a participação em seminários específicos, eventos científicos e publicações em anais de eventos e capítulos de livros. E-mail: luizaferber@gmail.com

Formação dos professores

A maioria dos professores de escolas isoladas não tinha uma titulação. Na tabela abaixo, produzida a partir das informações obtidas nas mensagens apresentadas ao Congresso Representativo, é possível perceber a quantidade de docentes não titulados e titulados e a quantidade de escolas isoladas.

TABELA 1 – DADOS SOBRE PROFESSORES COM E SEM TITULAÇÃO

ANO	TITULADO	NÃO TITULADO	NÚMERO DE ESCOLAS ISOLADAS
1912	33	142	213
1914	37	152	189
1915	42	151	193

FONTE: Tabela elaborada pela autora a partir das mensagens dos anos de 1912, 1914 e 1915.

Somente os documentos referentes a estes anos trazem em seus registros a quantidade de professores que trabalhavam nas escolas isoladas catarinenses. Os chamados “professores titulados” eram os professores normalistas e os “não titulados” eram aqueles que atuavam como tal, mas não tinham formação adequada para o cargo. Os docentes não titulados eram separados em: vitalícios, efetivos, provisórios e interinos. No ano de 1912 eram 19 vitalícios, 39 efetivos, 3 provisórios e 81 interinos. Em 1914 eram 11 vitalícios, 35 efetivos, 67 provisórios e 39 interinos. E em 1915 eram 11 vitalícios, 32 efetivos, 69 provisórios e 39 interinos.

Os professores considerados vitalícios ficavam no cargo até o seu falecimento, os professores efetivos tinham o cargo pertencente a eles, os professores interinos e provisórios tinham similaridade, mas o interino podia ser caracterizado por ser nomeado. Como é possível verificar, a maioria dos profissionais que atuavam nas escolas isoladas não tinha titulação. E a preocupação com esta questão é visível no discurso descrito por Felipe Schmidt na mensagem apresentada ao Congresso Representativo no ano de 1916. Segundo o governador,

O professor – protegido político – não tem razão de ser e a sua existência constitui um crime, porque é dessa entidade que se originam os males do presente. O número de professores diplomados que possuímos é bem reduzido e está em sua maioria, devidamente, colocado. Para as escolas vagas não aparecem candidatos, tendo o governo de aproveitar os serviços de pessoas não diplomadas, mas que se submetem a exame de habilitação, cujo resultado, quase sempre, está longe de provar essa habilitação pretendida. Para conseguirmos um serviço de instrução pública generalizado por todo o território do Estado e correspondente a brilhante organização realizada no governo do ilustre Sr. Senador Vidal Ramos, organização que constitui a base de empreendimentos que forme professores aptos, rigorosamente capazes e um estabelecimento que forme professores, tornando-os dignos de sua **elevada missão social** (SANTA CATHARINA, 1916, p. 21, grifos da autora).

A elevada missão social sobre a qual o governador escreve diz respeito às circunstâncias do período, pois as autoridades catarinenses queriam que o ensino público primário do estado instrísse e educasse as crianças de acordo com a ideologia republicana. Para atingir tal objetivo, seria necessário investir na formação docente, com o intuito “de os dotar de um conjunto de dispositivos indispensáveis ao trabalho a ser desenvolvido. Entre eles, o de primar pelo oferecimento de um currículo que contemplasse a função de educar, instruir e civilizar as novas gerações” (MARTINS, 2011, p. 27).

A Reforma da Instrução Pública Primária catarinense em 1911 foi importante para a reformulação da formação dos professores. Orestes Guimarães começou a reforma justamente com a formação dos docentes primários, pois acreditava “ser a base para o desenvolvimento do ensino de maneira mais eficiente” (MARTINS, 2011, p. 26).

A instituição responsável pela formação dos docentes é a Escola Normal, que em Santa Catarina começou suas atividades no ano de 1883, quando o “Ateneu Provincial foi transformado em Instituto Literário e Normal, com a responsabilidade do ensino primário, secundário e normal, devendo este ser ministrado pela Escola Normal desse Instituto²” (FIORI, 1991, p. 63).

A Escola Normal foi reorganizada com a Reforma de 1911, e, durante os anos seguintes, os governantes, junto com os responsáveis pelo melhoramento da instrução pública catarinense, iam adaptando e readaptando os programas e o regulamento da instituição. Em uma passagem retirada da mensagem apresentada ao

2 Regulamento de 14 de agosto de 1883. Esse regulamento, entre outros aspectos, tratou das conferências pedagógicas, caixas escolares, professores ambulantes e ensino particular. Estabeleceu, também, os conselhos escolares paroquiais, que deviam auxiliar o delegado literário na inspeção de ensino (FIORI, 1991, p. 63).

Congresso Representativo pelo vice-governador do estado, Hercílio Pedro da Luz, no ano de 1919, há o seguinte relato:

A eficiência de qualquer melhoramento no ensino depende do preparo e da orientação dos professores. Foi por assim pensar que, aproveitando a autorização contida na Lei n. 1187, de 5 de outubro de 1917, empreendi a reforma do regulamento e programas da Escola Normal, baixando o decreto n.1205, de 19 de fevereiro do corrente ano. Não procurei fazer obra de completa remodelação, o que exigiria despesas a que o Estado não se pode atualmente obrigar; procurei melhor o que existia. Assim, não aumentei o número das matérias do curso, mas visei tornar mais profundo o estudo das já existentes, distribuindo-as num currículo de quatro anos (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

Existia uma preocupação para estabelecer a ligação entre as disciplinas estudadas e o programa de ensino das escolas primárias; por esta razão, foram acrescentadas “noções de educação cívica ao programa de pedagogia e pontos de higiene a cadeira de história natural.” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31).

Contudo, o pedido de remodelação do programa da Escola Normal para passar de três para quatro anos iniciou-se no ano de 1916, solicitado pelo então governador Felipe Schmidt na mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Para Schmidt, era importante que a instituição escolar formadora de professores fosse

Organizada convenientemente a Escola Normal, de acordo com os novos processos científicos, e instalada em um edifício que corresponda às suas necessidades e á sua importância, estou certo de que a nossa mocidade afluirá para ela, procurando conseguir um diploma que a habilitará a uma carreira honrosa e de inestimável valor na obra da remodelação nacional. O curso da Escola Normal deverá ser elevado a 4 anos (SANTA CATHARINA, 1916, p. 22).

Na passagem descrita acima, o governador também escreve sobre como seria significativo que a Escola Normal obtivesse seu próprio edifício, para chamar a atenção da população, com o objetivo de mais pessoas se matriculem e para que o ensino fluísse com mais qualidade, mas a falta de verbas era um empecilho para cumprir tal objetivo.

Todavia, o currículo de quatro anos da Escola Normal não perdurou por muito tempo, pois, no ano de 1924, o coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, vice-governador, no exercício do cargo de governador do estado de Santa Catarina, escreveu que a Escola Normal voltaria a ter três anos de curso. A justificativa apresentada pelo coronel mostrava que “essa diminuição de currículo é apenas aparente, pois, de fato, foi alterado o nível do ensino normal, devido a exigir-se maior

preparo para admissão ao curso de professores. Houve, pois, de fato, aumento de um ano no estudo dos normalistas” (SANTA CATHARINA, 1924, p. 23).

Apesar de todo o investimento do governo para formar normalistas, o número de profissionais ainda era relativamente pequeno para a quantidade de instituições públicas primárias existentes no estado. O quadro que iniciou este item mostra uma pequena parte da quantidade de normalistas formados, e a maioria destes não queria lecionar nas escolas isoladas, urbanas ou rurais. Um dos motivos era a remuneração não ser tão boa quanto a dos grupos escolares, além das condições de trabalho, que não eram das melhores.

Ainda que em condições de trabalhado não favoráveis, se compararmos com as condições dos grupos escolares, havia uma classe de professores que tinha certo grau de formação para atuar nas escolas isoladas, os chamados professores complementaristas.

Escola complementar

A criação de Escolas Complementares impunha-se como complemento indispensável do aparelho de ensino criado pela reforma que está sendo posta em prática (SANTA CATHARINA, 1911, p. 35).

Quem escreveu esta frase foi Vidal Ramos, na mensagem ao Congresso Representativo, quando tratava sobre os desafios e metas para o seu mandato na área da instrução pública. Por meio da expedição do Decreto nº 604, de 11 de julho de 1911, as escolas complementares foram criadas com o fim de desenvolver gradativamente o ensino ministrado nos grupos escolares, além de aumentar o número de candidatos ao magistério primário catarinense.

Assim como a maioria dos planos de governo concretizados, a criação das escolas complementares surgiu como uma esperança de mudança, como uma novidade que só iria somar-se ao objetivo de tornar a instrução pública catarinense uma das melhores do país. A comparação com o estado considerado modelo, São Paulo, era inerente a cada conquista realizada pelos reformadores e políticos da época.

No ano de 1914, o professor paulista Orestes Guimarães relata, na mensagem ao Congresso Representativo, que

Felizmente, o que não acontece em geral no ensino dos Estados do Brasil, mesmo em São Paulo, para o que basta comparar o programa das escolas isoladas e dos grupos escolares daquele Estado, em Santa Catarina há, no seu aparelho escolar, verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior é o desenvolvimento do inferior ou aquele corolário deste (SANTA CATHARINA, 1914, p. 153).

A questão levantada por Orestes é sobre, segundo suas palavras, “o racionalíssimo sistema didático catarinense, baseado no princípio pedagógico de que o ensino deve ser lento e progressivo” (SANTA CATHARINA, 1912, p. 36). O modelo do sistema catarinense se organizava da seguinte forma: os alunos que terminavam o grupo escolar, se quisessem, poderiam se matricular nas escolas complementares; e os que terminavam o curso nestas instituições poderiam se matricular no 3º ano da Escola Normal, pois o programa de ensino das escolas complementares equivalia ao 1º e 2º ano do programa de ensino da Escola Normal, dividido pelos três anos do curso complementar.

Era relevante estipular uma gradação racional e lógica entre as diversas instituições do aparelho escolar, com o intuito de conter o salto brusco dos grupos escolares para a Escola Normal. Por vezes, pela falta de idade, o aluno nem sempre podia se matricular. Orestes Guimarães explanou sobre esta questão na mensagem apresentada ao Congresso Representativo no ano de 1914. Para o professor:

Geralmente, aos doze ou treze anos, as crianças terminam o curso dos grupos, donde saem, sem que possam desenvolver ou mesmo firmar os conhecimentos recebidos. Então é ocasião de se matricular nas Escolas Complementares, cujo curso, de três anos, se compõe das matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal. Demais, o complementarista ficando com o direito de matrícula do 3º ano da Escola Normal, *ipso facto*, fica estabelecida uma corrente de moços e moças que de todos os pontos do Estados afluirão a Escola Normal. Será uma nova era para o ensino público a instalação de tais escolas (SANTA CATHARINA, 1914, p. 154).

Ainda no mesmo apontamento, o Sr. Guimarães afirma que as escolas complementares são “um complemento indispensável para o levantamento da instrução popular, e sua difusão e localização pelos diversos centros do interior do Estado é uma obra meritória” (SANTA CATHARINA, 1914, p. 154). Com a perspectiva de que a instalação destas instituições escolares estabeleceria uma nova era para o ensino público, principalmente para preparar professores para as escolas rurais, começou um trabalho incessante para a criação das escolas complementares em Santa Catarina. Na tabela abaixo é possível perceber o aumento gradativo do número de instituições e de matrículas.

TABELA 2 – NÚMERO DE ESCOLAS COMPLEMENTARES E DE MATRÍCULAS ENTRE 1914 A 1930

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS COMPLEMENTARES	NÚMERO DE MATRÍCULAS
1914	3	103
1915	4	132
1916	5	177
1917	6	146
1918	6	316
1919	-	277
1920	7	319
1921	7	383
1922	8	411
1923	9	550
1924	10	561
1925	10	588
1926	10	471
1927	10	435
1928	10	511
1929	13	684
1930	14	702

FONTE: Tabela elaborada pela autora a partir das mensagens apresentadas ao Congresso Representativo de 1914 a 1930.

Os dados da tabela foram extraídos das mensagens apresentadas ao Congresso Representativo entre os anos de 1914 e 1930. Como é possível perceber, somente no documento do ano de 1919 não aparece o número de escolas complementares. As cidades em que estas instituições foram criadas, segundo os documentos, são: Joinville, Laguna, Lages, São Joaquim, São José, São Bento, São Francisco, Blumenau, Itajaí, Tijucas, Tubarão, Brusque, Porto União e Florianópolis.

Na capital, o Colégio Coração de Jesus foi igualado às escolas complementares, por meio do Decreto nº 649, de 26 de janeiro de 1912, por provar ter condições de prestar bons serviços à causa da instrução pública. Vale esclarecer que estas

instituições escolares eram anexas aos grupos escolares, mas nem todos os grupos tinham escolas complementares anexas a eles.

O secretário-geral dos Negócios do estado, Dr. Fulvio Aducci, no relatório apresentado ao general Felipe Schmidt, do ano de 1918, explana sobre

A população do Estado, que não foge das escolas, que, pelo contrário, reclama todos os dias com a máxima insistência, a criação de novas escolas por toda a parte. Já vai compreendendo a conveniência, senão a necessidade, de desenvolver o nível da educação das crianças. A essa compreensão deve se principalmente o aumento que se nota, de ano para ano na matrícula das Escolas Complementares (SANTA CATHARINA, 1918, p. 81).

Para Roger Chartier (2011, p. 23), “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é”. A aparente “energia própria” citada pelo autor francês pode ser percebida no comentário do secretário, pelo modo com que Aducci se expressa ao falar sobre as escolas complementares e como o aumento destas instituições está sendo influenciado pela insistência da população para a criação de novas escolas.

Todavia, com a criação de novas escolas há também a contratação de novos professores, pois não adiantaria criar novas instituições escolares se o número de docentes não fosse suficiente para ocupar as escolas que já existiam e as que iriam surgir. Com a admissão de docentes, esbarrou-se em um tema delicado, qual seja, a remuneração dos professores, que desde o período pesquisado causa descontentamento.

Considerações finais

A questão da remuneração e a formação dos professores que lecionavam em escolas isoladas e grupos escolares era um ponto que já naquela época era bem discutido, pelo fato de os docentes, principalmente os que lecionavam em escolas isoladas, receberem um salário menor que os professores dos grupos escolares.

Quanto à formação dos docentes que trabalhavam nessas instituições escolares, a maioria não era normalista, ou não tinha nenhum tipo de formação para ser professor ou era complementarista. Uma das razões pelas quais isso acontecia era pela baixa remuneração dos professores de escolas isoladas, mesmo que fossem normalistas, assim como pela dificuldade de localização e do ambiente de trabalho,

que não era dos melhores, além da escassez de docentes na época estudada, deixando muitas escolas isoladas vagas.

Educar para formar cidadãos com o sentimento republicano e também prontos para o trabalho era um dos objetivos do governo catarinense, e uma das formas encontradas para inculcar esta formação republicana foi por meio dos programas de ensino que tinham conteúdos selecionados distintos para os grupos escolares e para as escolas isoladas. Para estas escolas, o conteúdo não era tão minimalista; era lecionado de forma mais geral e os professores não tinham tantas notas explicativas sobre como ensinar a disciplina, como acontecia com os grupos escolares.

Importante destacar que representações de povo, raça, civismo, educação, progresso, pátria são alguns dos índices de um vasto conjunto de práticas discursivas que informam percepções do social da elite intelectual e política do novo regime e que ressoaram com força entre os educadores e políticos catarinenses.

Referências

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da Noção de Representação. **Revista Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 23, p. 15-29, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/File/1598/955>>. Acesso em: 15 maio 2014. Tradução de André Dionei Fonseca e Eduardo de Melo.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da Evolução do Ensino Público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1991.

MARTINS, Elizabeth. **A presença ausente de Cacilda Guimarães**: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907-1931). 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1912.

_____. Relatório do secretário-geral dos Negócios do Estado para o Governador. 1918.

- _____. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1914.
- _____. SCHMIDT, Fellippe. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1915.
- _____. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1916.
- _____. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1917.
- _____. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1918.
- _____. SCHMIDT, Fellippe . Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1919.
- _____. LUZ, Hercílio Pedro da. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1920.
- _____. LUZ, Hercílio Pedro da. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1921.
- _____. OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1924.
- _____. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1927.
- _____. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1928.
- _____. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Tyo. D' O Dia, 1929.

INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA ACREANA: DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Evanilde Barbosa Sobrinho¹

*Para a escola marchemos contentes
Lá teremos os bens da instrução
Pelos livros seremos valentes
Tornaremos bem forte a Nação [...]
(Refrão do Hymno Escolar do Território
Federal do Acre, 1926)*

Pensar no oferecimento da instrução pública brasileira é pensar no direito à educação. E pensar no direito à educação é considerar que tal direito perpassa pela infância como mola propulsora capaz de modificar uma sociedade. É potencializar a capacidade da escola se tornar elemento fundamental do desenvolvimento de uma nação forte por meio dos “bens da instrução.” O hynno escolar de 1926, cantado nas escolas acreanas, retrata bem em sua letra essa concepção de educação como caminho único e necessário ao progresso do país. E nessa crença teremos a presença da criança como foco, posto que houvesse no Brasil e no mundo um crescente aumento significativo da criminalidade infantil (VAZ, 1998, p. 2), crianças órfãs perambulando pelas cidades, crianças pobres mendigando pelas ruas (ENGUIITA, 1989, p. 7), dentre outras cuja infância estava sendo roubada por inúmeros fatores. Dessa forma, seria então a escola o local ideal para essa promoção de mudanças no Território do Acre.

Do embate suscitado no Território do Acre no tocante às políticas de assistência e proteção à infância, teremos, a partir de 1921, um forte movimento que visou a transformar a escola em local necessário para o desenvolvimento das crianças acreanas como futuro. Nesta data, o Acre passa a administrar os recursos financeiros arrecadados com os impostos locais e verba orçamentária enviada pelo governo brasileiro, outrora administrados pelo governo do Amazonas.

A produção de leis brasileiras de proteção à infância a partir de 1921 mobilizou ideias que compactuavam com a interpretação de que essa infância necessitava de políticas públicas de assistência e proteção. Nesse contexto, a participação da escola passa a ser algo fundamental. “Um instrumento idôneo” que, por meio da

¹ Professora Mestra da Universidade Federal do Acre. Doutoranda da Universidade Federal do Paraná da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Membro do grupo de pesquisa NEPIE/UFPR e NEGA/UFAC. E-mail: evabarbosas@bol.com.br

educabilidade da infância, seria capaz de promover o desenvolvimento social, econômico, político e cultural da Nação.

A eclosão desse cuidado com a infância, amparada por leis de assistência e proteção, pode ser vista com mais intensidade na região acreana a partir dos anos de 1930, embora já houvesse indícios desse cuidado em décadas anteriores.

Para além dos problemas com o convencimento dos pais quanto à importância do envio das crianças às escolas, o Território do Acre ainda contava com problemas de falta de escolas, condições de saneamento básico, falta de recursos financeiros para a educação, dentre outros.

Seria pra mim grata satisfação poder apresentar largo e expressivo quadro do estado lisonjeiro da instrução pública a que administração departamental dedica especiaes cuidados. Infelizmente assim não succede já pela grande dificuldade que lhe oppõe o meio, já pela deficiência de recursos pecuniário [...] Não seria fácil enumerar as séries de dificuldades que acima me referi, salientando entretanto entre outras, a falta de prédios apropriados, a incomphrensão das creanças e dos paes quanto a excelência do estudo, a carencia dos meios de transporte para os alumnos, maximé durante a rigorosa invernía de novembro a abril, em que os pequenos regatos e os próprios leitos das ruas não calçadas ainda, por vezes transbordam difficultando o transito , mesmo os mais ousados(sic) (Relatório apresentado pelo excelentíssimo sr. dr. Samuel Barreira ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, publicado na integra no Jornal O Acre de 15 de fevereiro de 1924).

Ao arquitetar formas de projetar o envio das crianças à escola, os governantes do Acre, no período em que este era Território, acabaram por criar leis que obrigavam os pais a enviar seus filhos a escola, sob pena de processos criminais. Isso perdurou até a década de 1950, entretanto, o direito à educação não acompanhou o oferecimento de vagas e nem tampouco a qualidade no oferecimento do ensino público. E, ainda, não houve uma democratização efetiva desse direito, uma vez que “crianças com moléstias ou doenças mentais estavam liberadas da matrícula nas escolas primárias.” (JORNAL O ACRE, 23/04/1932).

A democratização das oportunidades de acesso à escola não trouxe uma democratização efetiva do direito à educação para os latino-americanos. Uma condição especialmente grave se considerarmos as já mencionadas condições de justiça social do continente, intensificada no período em que a escola se oferecia, pela primeira vez, como oportunidade aos setores mais pobres da população (GENTILI, 2006).

No Território do Acre, a situação da precariedade das escolas não acompanhou a questão do direito à educação. Em outras palavras, embora houvesse o direito à educação a todas as crianças em idade escolar, havia, no Território do Acre, uma

precariedade nas condições físicas das escolas, que, na maioria, funcionavam em casas alugadas, sendo

todos os estabelecimentos de ensino, mantidos pelo município, em número de onze sendo um grupo escolar, uma escola profissional de música e prendas, duas noturnas, duas urbanas e cinco rurais, excetuando a escola “Coronel João Donato”, que não foi instalada por falta de casa, foram providos do material indispensável, quer de uso permanente ou de expediente (Mensagens apresentadas pelo Exmo. Sr. Nilo Bezerra de Oliveira, Prefeito do Município de Rio Branco, ao Conselho Consultivo do Território do Acre, em 1º de Dezembro de 1936).

Somente garantir o direito à educação por meio de leis e de punições aos pais que não enviassem seus filhos à escola não era suficiente para que esse direito se efetivasse de fato na sociedade acreana, pois, mesmo com todo o rigor da lei da obrigatoriedade escolar, ainda havia “muitos alunos fardados perambulando pelas ruas ou sentados em bancos das praças públicas, livros jogados ao chão [...]”²(idem). A parceria com a família seria a medida de contenção mais eficaz na efetivação do direito à educação pública e gratuita e como garantia de permanência da criança na escola.

No decorrer desse processo, o ideário salvacionista relacionado à infância ganha espaço nos jornais locais. Muitos passam a publicar mensagens aos pais no intuito de convencê-los acerca da importância da escola no sucesso pessoal e profissional dos filhos. “Tire seu filho da ignorância e conduza-o para o caminho da vida: leve-o para a escola” (O ACRE, 15/07/1935), “Se és analfabeto não deves permanecer nesse êrro, manda o teu filho à escola, terás, assim, cumprido, em parte, o teu dever!” (sic) (O REBATE, 11/11/1951), “Coopere com o futuro da Nação, envie seu filho à escola. Verás que até o ambiente familiar melhorará.” (O ACRE, 10/11/1938).

Frases de efeito como essas supracitadas passam a circular nos jornais acreanos no intuito de garantir que o direito à educação não ficasse apenas expresso em leis, mas sim que tal direito se cumprisse de fato, que o direito à educação oferecido às crianças passasse a ser incorporado na sociedade como algo necessário a ela, e não como uma normativa prescrita que deveria ser cumprida sob pena de punição judicial.

O direito à educação no Território do Acre no período entre 1920 e 1960 pautou-se muito mais em estratégias de convencimento da família acerca da

² Cf. Mensagens apresentada pelos Exmo Sr. Nilo Bezerra de Oliveira, prefeito do município de Rio Branco, ao Conselho Consultivo do Território do Acre, em 1º de Dezembro de 1936, p.2.

importância do envio do filho às escolas do que necessariamente na produção de leis governamentais que garantissem esse direito.

Segundo Cury e Ferreira (2010), no Brasil, o direito à educação a partir de 1934, perpassa pela questão da obrigatoriedade escolar e ganha uma sistemática que pregoa a necessidade de aproximar as famílias da responsabilidade pela infrequência escolar dos filhos. Tem-se, nesse contexto brasileiro, uma busca por analisar de quem deveria ser a responsabilidade do ensino e uma efetivação da presença das crianças nas escolas por parte dos pais.

Como arena de confrontação, os espaços da rua e dos mercados públicos do Território do Acre eram utilizados para divulgar panfletos com orientações aos pais quanto à importância de enviar e acompanhar os filhos à escola.

Outro fator que acabou surgindo paralelamente ao direito à educação foi a questão da quantidade e da qualidade de escolas que foram surgindo em todo o território brasileiro. Segundo Pimenta (2002), o atendimento quantitativo da escolaridade não seria capaz de resolver os problemas do oferecimento da educação às crianças que estão fora da escola, mas sim o binômio quantidade/qualidade. Nesse sentido, a exclusão, seletividade, iniquidade, ineficiência e baixa efetividade oferecida apenas na expansão da quantidade de escolas não poderão ser sanadas e eliminadas do interior delas, mas uma concomitância entre a quantidade e a qualidade da educação ofertada seria fator predominante para que “a ampliação da obrigatoriedade do ensino projete a sociedade que se pretende, com pessoas mais qualificadas e preparadas para o exercício da cidadania e para o trabalho.” (CURY E FERREIRA, 2010, p. 17).

No Território do Acre, o binômio quantidade/qualidade esteve em processo de avanços bem lentos e deficientes. E, não diferente do que aconteceu nas demais localidades brasileiras, no Território, a quantidade de escolas não acompanhou a qualidade. Até o ano de 1948, ainda era possível ter “escolas funcionando em prédios alugados e/ou na própria casa do professor” (O ACRE, 1945) e, ainda, escolas construídas com tábuas de paxiúba e com coberturas de palha.

Uma das dificuldades de maior monta com que lutamos, nos impondo a uma ação parcimoniosa, começa pela falta de material didático e termina pela falta de casa adequada a uma instituição escolar condigna, quando as atuais tornam-se inestéticas e contra toda ética educacional. Dessa falta resulta ter o professor duplicado os seus esforços para que os processos disciplinares não se ressintam e tenha um rendimento escolar mais ou menos compensador. Numa sala cedida pelo sr. José Gomes de Souza, está instalada provisoriamente a escola, tendo sido por mim preparada com os poucos recursos de material, pouco próprio aliás, como cinco (5) carteiras de estilo

rústico, a dois lugares, com mais quatro (4) aqui já existentes e dois bancos improvisados sobre caixões acomodando até quarenta e cinco discentes nos dias de maior frequência (OLIVEIRA, 1948, p. 3).

Para além da deficiência material presente nas escolas, ainda havia a deficiência metodológica presente principalmente nas escolas de zona rural. Até o ano de 1941, ainda era possível encontrar escolas nas quais “as crianças nunca viram a Bandeira Nacional ou o mapa do Brasil [...], onde a professora se limita a ensinar o aluno a ler, deixando de parte o máximo problema, qual seja o da educação [...] (RELATÓRIO DOS INSPETORES ESTAGIÁRIOS, 1941, p. 1).

Na maioria dos relatórios, os castigos físicos aparecem como metodologia utilizada pelos professores para conter má conduta dos alunos dentro da sala de aula (RELATÓRIO DOS INSPETORES ESTAGIÁRIOS, 1941, p. 3).

Será no ano de 1942 que surgirá, no Território do Acre, uma intensificação da ideia de que os castigos físicos deveriam ser abolidos definitivamente do interior das escolas, bem como a concepção de que “um ensino que não tenha utilidade para a vida, que não desperte na criança o interesse relacionado às suas necessidades, servirá só para aborrecer os alunos, sem aproveitamento para a educação (CASTRO, 1949, p. 6). Procedimentos de orientação educacional voltada para as questões de higiene, moral e civismo passam a circular como elementos capazes de promover mudanças na família, na casa e na sociedade na qual o aluno está inserido.

O direito à educação, nesse contexto de mudanças dos aspectos estruturais e materiais da escola acreana, tem um sentido de garantir a permanência da criança na escola, mais do que somente permitir a sua entrada nela. A criação da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1947, foi uma estratégia governamental criada para “assistir a criança necessitada para que possa frequentar a escola, sem constrangimento e humilhação, é dever social.” (CASTRO, 1947, p. 22-23).

Considerações finais

O direito à educação perpassou por alguns sentidos no decorrer das décadas de 1920 a 1950 no Território Federal do Acre. A princípio como uma normativa a ser cumprida independentemente da vontade da família e da criança. E, logo adiante, como uma normativa que, embora tivesse permanecido com o caráter da obrigatoriedade escolar, contou com estratégias de convencimento das famílias acerca da importância do envio dos filhos às escolas públicas e, ainda, com apoio

material para que essa permanência se concretizasse. A criação da Sociedade Pestalozzi foi uma estratégia eficiente no tocante ao provimento de condições ao escolar necessitado.

Garantir o direito à educação de forma legal não foi um entrave para que o ensino público fosse instalado no Território do Acre, mas sim as condições de oferecimento dessa educação à população acreana e, ainda, as condições materiais nas quais a escola se apresentava no cenário educacional do Território nas décadas de 1920 a 1950.

O crescimento da população infantil não acompanhou o crescimento das escolas primárias. Entretanto, embora houvesse mais crianças em idade escolar do que vagas nas escolas do Território e, ainda, embora houvesse uma normativa que obrigasse a família a enviar os filhos em idade escolar à escola, a permanência delas era um fator complicador para que o direito à educação se efetivasse de fato. Da mesma forma, a tentativa de reformular o sistema educacional no Território Federal do Acre a partir da década de 1940 visou a promover uma educação na qual fosse preciso que

desde a mais singela até a mais complexa, seja organizada de tal modo que funcional, não como aparelho de mera repetição, e não apenas com órgão de socialização da criança e do adolescente, mas precisamente com centro de preparação integral de cada indivíduo para o serviço da Nação (O ACRE, 15/03/1938).

Ter direito à educação não se restringiu apenas a normatizar a questão do oferecimento de escolas públicas e nem tampouco prover a escola e o aluno de condições necessárias à sua permanência, mas sim, principalmente, convencer a família acerca da importância da instituição escolar como instrumento idôneo capaz de promover a mudança necessária ao desenvolvimento da nação por meio da educabilidade da infância.

Referências

CASTRO, Maria Angélica de. **Introdução ao programa de ensino primário**. Rio Branco: DEC, 1949.

_____. **Relatório relativo a 1947**. Rio Branco: DEC, 1947.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luis Antonio Miguel. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo**

atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

ENGUIITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad.

Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GENTILI, P. **Educação**. Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro/São Paulo: UERJ, ALPAC e Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Antonio Barbosa de. **Relatório referente ao primeiro período letivo, Seringal Fortaleza, Município de Feijó**. (s.n.), 1948.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica. In: MENIN, A. M.; GOMES, A. A. LEITE, Y. U. F. (Org.). **Políticas Públicas**. Presidente Prudente: Cromograf, 2002.

VAZ, Maria João. **Crime e realidade**. Portugal na segunda metade do século XIX. Oeiras: CELTA, 1998.

CONGRESOS AMERICANOS DEL NIÑO: A INFÂNCIA AMERICANA NO CENTRO DO DEBATE

Andréa Cordeiro¹

O principal intento da tese de doutorado intitulada “Luz e Caminho aos Pequenos: os primeiros congressos americanos da criança e a pan-americanização dos debates sobre a infância (1916-1922)”², realizada entre os anos de 2011 e 2015 no Programa de Pós-graduação da UFPR, sob supervisão da Prof^a Dr^a Gizele de Souza, foi buscar no estudo dos três primeiros *Congresos Americanos del Niño* elementos que contribuísem para o entendimento do papel desses eventos na ampliação de uma discussão intracontinental sobre as questões da criança e da infância americana das primeiras décadas do século XX, discorrendo sobre as implicações dessas discussões na circulação de ideias e representações acerca da infância e da criança – sua educabilidade, sua família, sua saúde – e das leis que buscarão regulá-la em sua vida social, familiar e escolar.

A compreensão de questões que cercavam os debates sobre a infância naquele momento histórico foi buscada por meio da análise dos registros dos trabalhos, discursos solenes e conferências proferidas no *Primer Congreso Americano Del Niño*, do ano de 1916 em Buenos Aires (Argentina), no *Segundo Congreso Americano Del Niño*, ocorrido em 1919 em Montevideú (Uruguai) e no Terceiro Congresso Americano da Criança, realizado em conjunto com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no ano de 1922 no Rio de Janeiro (Brasil), todos contando com a participação de representantes de diferentes setores sociais de países da América Latina.

A hipótese central da pesquisa acreditava que, nos *Congresos Americanos Del Niño*, a reunião de autoridades científicas, educacionais e políticas da América (sobretudo da América Latina), teria favorecido a produção e circulação de representações sobre “*El niño americano*” ideal do início do século. A criança ideal,

¹ Professora do DEPLAE-UFPR - Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. cordeiroandrea@yahoo.com.br

² Pesquisa realizada com fomento de bolsa CAPES, Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – Processo nº18978-12-6, no Departamento de Antropologia Social da *Universidad de la Republica*, em Montevideú, Uruguai.

na infância ideal, seria feliz, educável, saudável, obediente, estudiosa, ordeira e ao mesmo tempo seria a raiz do novo cidadão americano: racional, resiliente diante dos limites ditados por sua origem social, pronto a servir ao país e a engrandecer a América com sua força de trabalho e espírito patriota, sem, no entanto, exceder os limites da ordem progressista e socialmente estratificada que se impunha.

Nesse sentido, o que as fontes puderam sinalizar foi a confirmação da hipótese pela via da criação de uma série de projetos e da produção de discursos que visavam hegemonicamente, mas não homogeneamente, lapidar e fazer circular tal modelo. No entanto, para além do intento moralizador e racionalizador que buscava modular o futuro da América pela nova geração, os eventos foram um grande foro de discussão da infância americana e de suas presentes questões e consolidaram um espaço de debates para que a partilha de ideias, problemas e soluções se estabelecesse em caráter que buscava a especificidade da infância americana e latino-americana, sobretudo.

O recorte temporal foi estabelecido entendendo que os três primeiros congressos foram essenciais para estabilizar uma forma de organização que, ainda que com pequenas variações de um congresso para o outro, abarcasse em caráter interdisciplinar a participação de sujeitos diversos ligados às questões da infância nas nações americanas, e em especial latino americanas, discutindo-as pelos vieses da educação, higiene e medicina, assistência e legislação.

Apesar de uma relativa estabilidade na forma de organização, a análise dos móveis dos congressos demonstrou que conflitos ideológicos, disputas de poder e variadas acepções sobre educação, assistência, políticas públicas para a criança, a mulher e a família compartiam as tribunas desses eventos, também permeados por questões que transbordavam os temas da infância e abarcavam concepções diversas sobre as amplas questões sociais que emergiam numa América em modernização.

O trabalho e as relações de produção, a escola e seu papel conformador ou emancipatório, a infância pobre e seus vieses de perigo e promessa de futuro, a mulher e sua participação política ou seu cerceamento aos espaços familiares, serão alguns dos polos que, entremeados por inúmeras gradações de posicionamentos, comporão os trabalhos apresentados e os debates levantados nos congressos americanos da criança.

Entendendo os congressos americanos da criança em absoluta vinculação com o momento histórico da América, a pesquisa buscou trazer a lume o entorno político e

social no qual os eventos estavam imersos e que os penetra com suas contingências. Portanto, enquanto se debatia a infância americana também se debatia a própria identidade americana, em conflito de afirmação perante as cicatrizes coloniais que a primeira grande guerra vem reavivar e os desejos de controle político sobre a América Latina que os Estados Unidos manifestavam no campo das relações internacionais.

Neste sentido, a questão, derivada da hipótese principal, de que a infância ocupou um espaço simbólico importante no período, dentro das discussões das relações interamericanas se confirmou. Foi possível perceber o quanto países que nutriam rugas e rancores em diferentes setores das relações internacionais, como o Chile e a Bolívia ou os Estados Unidos e a Argentina, por exemplo, mantiveram um discurso polido, que não escondia as diferenças, mas que buscava diplomaticamente matizá-las perante o foco dos encontros: o debate da infância.

Assim, se a economia, a política externa, a segurança, os territórios e fronteiras eram campos de central preocupação nas discussões interamericanas, a infância acabou por se constituir, simbolicamente, como um lugar para o qual confluíam as esperanças de futuro de todas as nações do continente, e espelhava os desejos de fortificação da identidade da América como continente promissor, moderno e independente. Para as nações que buscavam o progresso e a unidade, preocupar-se com a criança e alicerçar-se em preceitos científicos modernos para tratar de suas questões era preocupar-se com seu próprio futuro.

O investimento na organização do *corpus* de fontes, buscando os registros oficiais dos congressos em arquivos nas cidades onde foram realizados (Buenos Aires, Montevideu e Rio de Janeiro), somando a eles uma série de outras fontes, como jornais, revistas, fotografias, medalhas, postais e literatura infantil, entre outros aportes, foi estruturante na composição da narrativa e principalmente na amplificação da análise da circulação de ideias, sujeitos e disputas produzidas dentro dos congressos ou derivadas deles.

Ao longo do contato com essas fontes foi possível perceber que aqueles grandes certames foram de fato lócus importantes para a ampliação de conhecimentos, para o estabelecimento de alianças intelectuais e políticas e para que saberes e projetos fossem intercambiados e levados a diferentes países por via de seus representantes.

Da mesma forma, dentro dos congressos americanos se oportunizou a difusão de conteúdos debatidos em congressos especializados em diversas áreas relativas à

infância pela Europa e Estados Unidos, conteúdos estes que circularam nos encontros e foram muitas vezes tensionados às realidades latino-americanas, sinalizando uma busca de unidade e de especificidade que não isolasse a América do cenário científico e político sobre as questões da infância, mas que lhe possibilitasse participar da comunidade internacional de debates sobre a infância.

As fontes, compostas essencialmente de discursos oficiais, por propostas e projetos, por modelos e relatos, revelaram um universo de proposições e pontos de vista sobre políticas e ações a serem aplicadas sobre a criança e a infância. Nesse sentido, terminaram por provocar um aprofundamento muito maior nas conexões entre as discussões e seus fundamentos e desdobramentos políticos e ideológicos.

Esta opção analítica, é preciso que se reconheça, revelou também a limitação da pesquisa em relação ao desvelamento das práticas sociais infantis em si, que foram mais complexas de ser percebidas em fontes dessa natureza. Embora tenham sido constantemente interrogadas, no processo estarão presentes de maneira menos incisiva. No entanto, foi possível perceber sinais da participação infantil naquele momento histórico, ainda que de maneira mais sutil do que a ansiada no início do percurso de pesquisa.

Foi também no acercamento às fontes que se tornou imperativo discutir os antecedentes do *Primer Congreso Nacional Del Niño* realizado em 1916, em Buenos Aires. O intento levou à percepção das características e motivações do primeiro encontro vinculado fortemente às demandas das mulheres socialistas e feministas argentinas participantes da *Liga de los Derechos de La Mujer e Del Niño*. Aquelas mulheres gestaram um primeiro congresso nacional sobre a criança em 1913 e a partir dele prepararam o *Primer Congreso Americano Del Niño* em 1916, realizado durante as festividades do Centenário da Independência Argentina e em Buenos Aires.

Ao se dedicar a compreender as implicações das raízes socialistas e feministas do primeiro encontro em relação aos desdobramentos nos congressos vindouros, a pesquisa se deparou com uma série de expedientes simbólicos, que aos poucos intentavam transformar o lugar da mulher dentro dos eventos em um movimento de suavização de suas posturas, apagamento da memória de seu pioneirismo nas lides dos congressos e alteração das preocupações centrais do primeiro encontro. Inicialmente muito vinculadas à mulher e criança operárias, as preocupações

passaram a vincular-se a outras ordens, como a higiene física e moral da infância, a escolarização básica, o regramento e normalização da criança e da família pobres.

A análise se estendeu à organização interna dos eventos, buscando compreender as maneiras pelas quais os grupos envolvidos nas questões da infância buscavam estabelecer acordos, angariar apoios e conquistar a chancela do Estado para mover a logística dos eventos.

A amplitude de temáticas debatidas nos congressos e a fecundidade das fontes exigiram o direcionamento da pesquisa em determinadas perspectivas. A premência do tema da higienização da infância e da instituição de uma racionalidade médica sobre o “*niño americano*”, que deveria crescer física e moralmente sadio, exigiu um maior investimento na análise dos trabalhos permeados por essas ideias, que se espalhavam para além das questões estritamente médicas. Ampliando sua influência sobre a família e a escola, prescrevendo novos hábitos, elencando novos saberes escolares, como a puericultura, alterando relações comunitárias (como no caso da restrição às tradicionais parteiras), e buscando ajustar as crianças e os adultos às normas da razão científica, sob a égide do desenvolvimento.

Nesta lógica, a circulação de representações sobre as modernas mães e pais da América encontrará espaço nesses eventos e as questões da maternidade e suas atribuições, do abandono da criança e das medidas legais em relação ao pátrio poder tornam-se focos de muitas discussões. No bojo dos questionamentos acerca das representações dos papéis familiares, a pesquisa examinou também alguns dos expedientes em construção pela via jurídica para que o Estado assumisse em determinadas circunstâncias a tutela das crianças abandonadas ou cujos pais fossem avaliados como incompetentes. Tais medidas visavam não apenas à proteção da criança, mas à defesa da sociedade contra os possíveis danos que menores abandonados, ou advindos de famílias cujos valores não se coadunassem à ética modelar burguesa, poderiam, no entendimento do período, acarretar.

Os paradoxos entre as imagens da infância, ora um bem, ora uma ameaça, serão também os paradoxos que rescindiriam sobre as famílias populares em suas competências como pais, que ao mesmo tempo protagonizarão discursos que os enaltecem como célula prima de uma sociedade racional e ordeira, e outros que lhes atribuirão a culpa por todos os insucessos do progresso, em virtude de sua incompetência e ignorância.

As relações das crianças e jovens com o mundo do trabalho também ocuparam espaço significativo na tese e revelaram as idiossincrasias de um momento no qual a criança era de certo modo considerada um capital das nações. Assim, observam-se nos *Congresos Americanos Del Niño* projetos de difícil conciliação, pois o discurso do necessário desenvolvimento moral da criança pobre pelo trabalho resvalará na difícil realidade das crianças exploradas em diferentes ocupações. A mão de obra infantil, barata e abundante, era preciosa para o funcionamento do progresso. Contudo, as ideias de moralidade e governo da infância exigiam das crianças e jovens trabalhadores uma postura participativa no trabalho, enquanto lhes cerceava uma participação mais efetiva na vida social da cidade, sendo muitos os trabalhos nos congressos que clamavam pela repressão da presença das crianças e jovens sem supervisão pelas ruas da cidade.

Essa ambivalente postura, que aceita o jovem e a criança como trabalhador – afinal, o trabalho edifica –, mas rejeita o menino ou menina circulando autonomamente pelas ruas, encontrará na figura dos jornaleiros um vórtice perturbador. Os meninos e meninas jornaleiros, que foram fundamentais na cena urbana do início do século XX na América, marcaram na pesquisa um dos mais claros índices da potência da infância em ação na sociedade.

Desde o primeiro lampejo trazido pela leitura parcial das fontes dos primeiros *Congresos Americanos Del Niño*, a educação já despontava como elemento fulcral nas discussões sobre a construção de um futuro glorioso para a América. Da discussão da educação e escolarização se ocuparam diversos sujeitos: médicos, pedagogos, juristas, políticos, filantropos, mobilizados pela certeza de que o cidadão americano das gerações futuras deveria ser forjado na escola. Voltando o foco para o tema da educação e escolarização, a pesquisa pôde perceber a circulação de ideias, de modelos e propostas educativas e a luta de representações³ em torno delas.

As questões sobre educação e escolarização levantadas nos congressos eram bastante amplas e a pesquisa buscou esmiuçar em particular os debates sobre a educação profissional, ao discutir a relação das crianças com o mundo do trabalho, enfocando as tendências hegemônicas levadas aos encontros acerca da necessidade

³ “Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade”. (CHARTIER, 1991, p. 183).

de uma educação prática que se dirigisse às crianças da classe trabalhadora com o propósito de prepará-las para que mantivessem seus sonhos dentro do limite aceitável para a manutenção da organização social estratificada, neste sentido, educação numa dimensão emancipatória e de conquista de autonomia intelectual será defendida por poucos congressistas.

Assim também se conduziu grande parte dos debates acerca da educação feminina e detive-me sobre o tema analisando as representações acerca da menina, da mulher e de sua educação, capacidades e funções no entendimento dos congressistas e das congressistas. Mais uma vez, a luta de representações se fez presente e, conquanto houvesse hegemonia em torno da ideia da maternidade e do cuidado com o outro como função social da mulher, vozes contrárias se farão presentes, revelando um entendimento mais amplo da inserção da menina e da mulher na escola e na sociedade, como o expresso pela brasileira Maria de Lacerda, que discutirá o paradoxo que se constrói à época quando a mesma mulher a quem se dificulta a permanência na escola e que, tomada por menos inteligente e apta, será paulatinamente responsabilizada pela educação popular dos meninos e meninas americanos.

“À mulher estão sendo entregues os destinos da educação popular. E a instrução e a educação que recebe estão longe, muito longe da responsabilidade que lhe assiste” diz a congressista em um de seus trabalhos apresentados ao Terceiro Congresso Americano da Criança, em 1922. Diante desse desafio se reforça, para Maria de Lacerda, que a grande reforma na educação e na sociedade americana começaria pela reforma da educação das meninas e do reconhecimento da necessidade de uma educação básica e profissional para a mulher que possa “elevá-la à altura dos resultados que é preciso atingir em vista do futuro sempre maior”:

A educação feminina é base de qualquer reforma. A mulher é exclusivamente pessoal, subjetiva, faz-se mister alargar os seus horizontes limitados, faze-la entrever o ideal comum, interessa-la na pesquisa da Verdade, na luta social em *pró do bem estar para todos*. Só a mulher instruída compreenderá porque se diz: *as liberdades não se pedem- conquistam-se* (MOURA,1924).

A educação e o cuidado da criança pequena fora do lar foram tematizados nos congressos e isso oportunizou um entendimento sobre os processos de circulação de ideias pedagógicas e de assistência em torno das creches, berçários e jardins de infância. Circulação essa que, por ampla que tenha sido, ainda era discrepante em relação à implantação prática desses estabelecimentos de atendimento à infância. A implicação da mulher como móvel desse processo na América e América Latina

revelou muito mais do que uma conformação das mulheres aos papéis de professora, mãe, cuidadora. Revelou as táticas, a articulação e a inteligência de mulheres que adentram o campo da política a partir de seu lugar, nada neutro, de professora.

A circulação de métodos e ideias educativas comporá a idealização da escolarização da infância americana, que estará nessas tribunas ao lado de debates que levantarão as dificuldades de um continente ainda mergulhado no analfabetismo. A escola que civilizaria, ordenaria, prepararia para o trabalho e para a vida em uma sociedade homogeneizada e ordeira é uma constante nos projetos apresentados, mas também uma lacuna frente às realidades das nações participantes.

Há muito mais nas fontes, e meus esforços somam-se aos de cada pesquisador que tenha tomado contato com os registros destes eventos, como Moysés Kuhlmann Jr., Eduardo Nunes Netto, Sandra Carli, Donna Guy, Susana Iglesias, Helena Villagra e Luis Barrios, entre outros, reconhecendo que o que foi dito talvez seja tão essencial quanto o que não foi, restando ainda inúmeras e frutíferas possibilidades de exploração destas fontes. O desejo de contribuir para o campo é sincero e pode ser sintetizado pela fala de uma das congressistas do *Primer Congreso Americano Del Niño*:

Se este congresso [trabalho] não tivesse outra função que não fosse a de colocar em contato as pessoas que têm afinidades em ideais e se ele não servisse para nada mais do que para nos fazer conhecer pessoas cujas ideias devendo ser conhecidas, permanecem, não sabemos por que razões, ignoradas, confessemos que já haveriam desta forma cumprido sua missão perfeitamente (MUZILLI, 1916).

Referências

- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**: Instituto de Estudos Avançados, USP, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.
- MOURA, Maria Lacerda de. Das vantagens da educação intelectual e profissional da mulher na vida pratica das sociedades. In: TERCEIRO CONGRESSO AMERICANO DA CRIANÇA E PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 3., 1924, Rio de Janeiro. 7^o **Boletim**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924. p.464-476.
- MUZILLI, Carolina. Congreso Americano del Niño. **Nosotros**: Revista Mensal de Letras, Artes, Historia, Filosofia y Ciencias Sociales, Año X, Tomo XXIII, Buenos Aires, 1916.

NUNES, Eduardo Netto. **A Infância como portadora do futuro na América Latina**: 1916-1948. 2011. 314 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. Teses oficiais, memórias, conclusões. 6º boletim. Rio de Janeiro, 1924. 381 p.

PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. Teses oficiais, memórias, conclusões. 7º boletim. Rio de Janeiro, 1924. 1060 p.

PRIMER CONGRESO AMERICANO DEL NIÑO. 4º boletín. Buenos Aires: Imp. Escoffier, Caracciolo y cia, 1916.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DEL NIÑO. Conclusiones. Buenos Aires: Imp. Escoffier, Caracciolo y cia, 1913.

SEGUNDO CONGRESO AMERICANO DEL NIÑO. Antecedentes y organización; programas; sesiones plenarias; visitas; excursiones; votos aprobados en plenario. Tomo I. Montevideo: Peño Hmos. Impresores, 1919. 270 p.

TERCEIRO CONGRESSO AMERICANO DA CRIANÇA, 1922, Tomo I: parte geral: antecedentes, organização, programas, delegações e aderentes. Sessões plenárias. Votos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924. 167p.



PARTE III

**PARA UM COMEÇO DE CONVERSA:
INICIANDO PERCURSOS E PROJETOS DE
PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**



“QUEM DÁ AOS POBRES EMPRESTA A DEUS”: A CAIXA ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Sélio Ana Zonin¹

Vinculado a uma pesquisa de Mestrado², o presente trabalho procura elaborar um histórico da Caixa Escolar, em Santa Catarina, com base na legislação do ensino e em documentos que fazem referência a esta associação. Para se chegar à prescrição legal da Caixa Escolar – 1916 – como instituição criada a fim de “fomentar e impulsionar a frequência escolar”, atendendo especialmente aos alunos pobres (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 1º), considera-se importante remeter à Lei n. 699/1874, “a primeira referência à obrigatoriedade escolar em Santa Catarina” (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 308). Para Vera Lucia Gaspar da Silva e Ione Ribeiro Valle, “a aprovação de uma lei sobre a obrigatoriedade escolar indica que o tema estava em pauta e que o mesmo teve força (política, sobretudo) para se transformar em preceito legal” (GASPAR DA SILVA; VALLE, p. 309).

Dito isto, entende-se que a obrigatoriedade é um dos elementos constitutivos do projeto de escolarização da infância, de forma que, no rastro de sua aprovação, vemos surgir outras que tentavam viabilizar o seu cumprimento. Uma delas está presente num Ato de 1888³, que previa “o auxílio necessário aos menores que por carência não possam frequentar a escola pública” (SANTA CATARINA, 1888), fornecendo a eles “livros, papel, penas, tinta e outros utensílios da escrita de uso comum ou imprescindível, vestuário e calçados simples, confeccionados e adequados ao sexo e ao clima” (SANTA CATARINA, 1888, Art. 26, I e II).

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. E-mail: anaselias4@hotmail.com

² O projeto, aprovado na seleção de ingresso do PPGE/Udesc de 2014, intitulado “Vestuário, material, prêmios e merenda”: configurações da caixa escolar na escola pública primária catarinense (1911-1935), tem como objetivo principal investigar configurações e práticas da Caixa Escolar em escolas públicas primárias do Estado de Santa Catarina. Está em desenvolvimento sob a orientação de Vera Lucia Gaspar da Silva, com apoio financeiro de Bolsa Capes. Em termos de filiação institucional, está abrigado no Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (Udesc/CNPq) e vinculado aos Projetos de Pesquisa Objetos em Viagem: Provisão material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920), que conta com o apoio da Udesc, do CNPq, da Capes e da Fapescc, e “Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis – séc. XIX e XX - (2ª Fase)”, um projeto em rede sediado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Este Ato regulamenta a execução da Lei n. 1.144, que estabelece o ensino primário obrigatório em toda a Província de Santa Catarina, de 30/09/1886 (SANTA CATARINA, 1888).

Já no início do século XX, indicações muito semelhantes se fazem presentes no Regulamento da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, de 1907. Neste documento há a indicação de “auxiliar os alunos que, por falta de recursos, tivessem inibida sua presença na escola”, garantindo assim “o fornecimento de um conjunto de objetos ou parte deles, entre os quais livros, papel, penas, tinta e outros utensílios da escrita, de uso comum imprescindível, vestuário e calçado simples adequados ao sexo e ao clima” (SANTA CATARINA, 1907). Em 1908, a Lei n. 791 autoriza o auxílio para a educação de catarinenses pobres com a previsão de “despender anualmente até a quantia de 5:000\$ com a instrução e educação de catharinenses pobres” (SANTA CATARINA, 1908, Art. único).

Conforme o exposto, é manifesto que a obrigatoriedade escolar, por conseguinte a frequência, foi pauta importante nas decisões legais do ensino no estado de Santa Catarina, o que claramente demandou estratégias para se cumprir efetivamente. A hipótese é de que a Caixa Escolar tenha sido uma dessas estratégias.

Criada legalmente em 1916 no estado de Santa Catarina, pela Lei n. 1.130 de 28 de setembro, a “sociedade civil” denominada Caixa Escolar tinha seu funcionamento previsto nos grupos escolares (SANTA CATARINA, 1916a, Art. 1º). Seus principais fins seriam:

- § 1. – fornecimento de vestuário e calçado aos alumnos indigentes;
- § 2. – assistência medica e fornecimento de livros, papel, penna e tinta aos mesmos alumnos;
- § 3. – aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuidos, como premios, aos alumnos mais assiduos, mais applicados ou de maior merito;
- § 4. – fornecimento de lanches aos alumnos pobres (SANTA CATARINA, 1916a, Art. 2º).

A receita e o patrimônio constituíam-se pelas joias e subvenções pagas pelos sócios, produto de subscrições, quermesses, espetáculos, festas, etc., e também pelos auxílios votados pelas Câmaras Municipais (SANTA CATARINA, 1916a, Art. 3º, §1, §2 e §3). Além da criação das Caixas junto aos grupos escolares, poderiam ser organizadas nas escolas isoladas sociedades idênticas, com os mesmos fins (SANTA CATARINA, 1916a, Art. 4º).

Neste mesmo ano de 1916, em 14 de novembro, foi aprovado o regulamento das Caixas Escolares, pelo Decreto n. 976, destinado a regular sua organização e funcionamento (SANTA CATARINA, 1916b). Composto originalmente por 12 páginas, 9 capítulos e 33 artigos, tal documento explicita detalhadamente como deveriam funcionar as Caixas, “instituições destinadas a fomentar e impulsionar a frequência

escolar” (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 1º). No 2º artigo, determina que sua organização se faria obrigatória nos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, ficando facultativa nas escolas isoladas (SANTA CATARINA, 1916b). Nota-se que as Escolas Reunidas agora são contempladas, detalhe que não apareceu na Lei n. 1.130, citada acima. No 3º artigo, sobre o patrimônio das Caixas, acrescentam-se aos demais, presentes na Lei de sua criação (n. 1.130), os auxílios decretados pelos poderes públicos estaduais e federais, além de donativos espontâneos e legados (SANTA CATARINA, 1916b, §3 e §4). Os fins das Caixas permanecem praticamente inalterados, apenas o termo “alunos indigentes”, citado na Lei, é substituído por “alunos pobres”⁴ quando se refere ao “fornecimento de vestuário e calçado, bem como de livros, papel, pennas, tinta e outros objectos indispensáveis aos **alunos pobres**” [grifo meu] (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. I, Art. 4º, §1).

No texto de criação, os sócios da Caixa Escolar poderiam ser fundadores (os que promovessem sua fundação e organização), beneméritos (os que doassem uma quantia igual ou superior a um conto de réis), e contribuintes (todos os outros) (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. II, Art. 5º, §1, §2 e §3). Sócios fundadores e contribuintes tinham o dever de: concorrer com a mensalidade de 1\$000; incrementar o desenvolvimento da associação; observar os presentes estatutos e aceitar e exercer os cargos que lhes fossem designados, dando seu melhor desempenho (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 8º, §1, §2, §3 e §4). Tinham também o direito⁵ de manifestarem-se nas assembleias gerais e nas discussões ali travadas, bem como propor pessoa idônea para associar-se e apresentar medidas de interesse para a associação (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 9º, §1 e §2).

Em termos de administração, a Caixa Escolar deveria ter uma diretoria composta de presidente, tesoureiro, secretário e três fiscais, eleitos pela assembleia⁶ geral dos sócios, cujo mandato teria duração de um ano e as funções exercidas gratuitamente (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. III, Art. 11º e 12º). À diretoria, que poderia funcionar e deliberar com a maioria dos seus membros, excluídos os fiscais, determinava-se a competência de:

⁴ Sabemos que a alteração do termo alunos indigentes para alunos pobres é importante e que revela uma mudança de concepção, mas ainda não foi possível aprofundar adequadamente esta questão, o que será feito no processo de escrita da dissertação em andamento, à qual este trabalho se articula.

⁵ Sócios que não estivessem quites com a associação não poderiam gozar de seus direitos, correndo o risco de ter de pagar as mensalidades atrasadas (SANTA CATARINA, 1916a, Art. 10º).

⁶ As Assembleias poderiam funcionar com a presença de qualquer número de sócios quites (SANTA CATARINA, 1916a, Cap. VIII, Art. 25º).

- § 1. – Reunir-se, sempre que for convocada pelo Presidente, que marcará lugar, dia e hora para o acto;
- § 2. – Resolver sobre a admissão de socios e sobre o modo de receber, amigavel ou judicialmente, as mensalidades em atrazo;
- § 3. – Deliberar sobre as despesas da associação e promover os meios necessarios ao aumento da renda e do patrimonio social;
- § 4. – Prestar contas mensalmente á Assembléia Geral;
- § 5. – Resolver sobre a concessão do titulo de sócio benemérito, e, em geral, sobre tudo que possa interessar á vida e prosperidade da associação, desde que não seja expressamente reservado á Assembléia Geral ou ao Presidente (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 13º).

Ainda segundo o texto de criação, entre as atribuições específicas do presidente da Caixa está convocar e presidir reuniões; ordenar pagamentos; organizar relatório anual e remetê-lo ao Secretário Geral (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. IV, Art. 17º, §1, §2 e §3). Ao tesoureiro caberia arrecadar renda e conservá-la sob sua guarda, podendo até, dependendo do valor, depositá-la na Caixa Econômica; pagar as despesas; fazer e manter em dia a escrituração da associação (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. V, Art. 19º, §1, §2, §3 e §4). O secretário da Caixa deveria lavrar as atas das reuniões; fazer correspondências; fornecer esclarecimentos ao Presidente referentes ao orçamento anual; fazer o registro dos sócios; indicar, juntamente com o presidente, quais alunos deveriam receber favores e prêmios; indicar os meninos que, em idade escolar, não recebem instrução por falta de vestuário ou negligência dos pais (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. VI, Art. 21º, §1, §2, §3, §4, §5 e §6). É importante ressaltar que, nas Caixas organizadas junto aos Grupos Escolares e Escolas Reunidas, o cargo de Secretário deveria ser exercido pelo Diretor da própria instituição (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. VI, Art. 22). Nota-se, com isso, que a direção da escola mantinha, em certa medida, controle sobre as atividades da Associação.

Já o conselho fiscal tinha a incumbência de examinar os livros de escrituração; indicar alunos que deveriam receber auxílio; manifestar-se em Assembleia quando julgar dispensável o auxílio de algum aluno; examinar contas e emitir pareceres; também poderia solicitar ao Presidente convocação de Assembleia Geral Extraordinária (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. VII, Art. 23º, §1, §2, §3, §4 e §5).

No último capítulo deste Regulamento, correspondente às *Disposições Gerais*, há menção aos Estatutos das Caixas, que só poderiam ser alterados pelo voto de pelo menos 2/3 dos sócios quites e presentes na Assembleia (SANTA CATARINA, 1916b, Cap. IX, Art. 29º). Já no último artigo fica estabelecido que, no caso de extinção de uma Caixa Escolar, seu saldo deveria ser transferido a outra associação congênere,

com os mesmos fins, podendo até pertencer a outro município, se no mesmo não houvesse (SANTA CATARINA, 1916b, Art. 33^o).

Em 03 de fevereiro de 1938, pelo Decreto-Lei n. 55, o Interventor Federal no estado de Santa Catarina, Nerêu Ramos, com base no artigo 130 da Constituição da República, que afirmava que “a gratuidade do ensino primário não excluía o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, podendo, assim, ser exigida uma contribuição módica e mensal para a Caixa Escolar” [...] (SANTA CATARINA, 1938), estende a obrigatoriedade de organização das Caixas Escolares para todos os estabelecimentos estaduais e municipais de ensino primário (SANTA CATARINA, 1938, Art. 1^o). Além desta mudança, determinou ainda que nela deveriam ingressar os pais, ou representantes legais, dos alunos matriculados naqueles estabelecimentos (SANTA CATARINA, 1938), cuja contribuição mínima anual deveria ser de seis mil réis (6\$000) nas escolas isoladas e de doze mil réis (12\$000) nos Grupos Escolares e Escolas Normais⁷ (SANTA CATARINA, 1938, §1.º). Esses valores poderiam ser divididos em parcelas mensais, ou pagos adiantados por período maior (SANTA CATARINA, 1938). Deste pagamento ficariam isentas as pessoas de notória escassez de recursos, condição que deveria ser declarada no ato da matrícula do aluno (SANTA CATARINA, 1938, §2.º). Por fim, o artigo 2^o prevê que a Diretoria da Caixa Escolar deveria emitir, mensalmente, ao Departamento de Educação, balancete organizado pelo tesoureiro e aprovado por ela (SANTA CATARINA, 1938). As demais orientações permanecem inalteradas, obedecendo às determinações do Decreto n. 976, de 1916, citado há pouco.

Aos cinco dias do mês de março de 1941 entra em vigor o Decreto n. 961, que, em cumprimento ao Decreto-Lei n. 55/1938, estabelece normas regulamentares para as Caixas Escolares (SANTA CATARINA, 1941). Às finalidades da Caixa⁸ já previstas anteriormente, acrescenta-se a de “prestar assistência médico-farmacêutica e dentária aos alunos que não possam tê-la à custa dos pais ou responsáveis” (SANTA CATARINA, 1941, Art. 1^o, letra c). Quanto aos sócios⁹, serão considerados protetores da Caixa professores e alunos, e benfeitores as pessoas estranhas, cuja contribuição é

⁷ Até esse momento não havia nenhuma referência à existência da Caixa em Escolas Normais, a não ser a presença do Decreto n. 976, de 14/11/1916 (que dá regulamento para as Caixas Escolares), entre os conteúdos da grade curricular da Escola Normal (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 58).

⁸ Diretamente subordinadas ao Departamento de Educação (SANTA CATARINA, 1941, Art. 1^o).

⁹ O termo <sócio> é substituído neste Decreto pelos termos <protetores e benfeitores>.

espontânea (SANTA CATARINA, 1941, Art. 2º). A estes¹⁰ corresponde o dever de: a) eleger os membros do Conselho, e b) fazer propaganda da instituição e esforçar-se para sua prosperidade e eficiência (SANTA CATARINA, 1941, Art. 3º).

No que diz respeito à constituição de renda das Caixas, incluem-se, neste documento, “as importâncias descontadas dos vencimentos dos professores e demais funcionários do estabelecimento¹¹” (SANTA CATARINA, 1941, Art. 5º, letra e), uma nova fonte de renda para as associações. Na administração das Caixas também surgem novidades, agora ela estaria a cargo de um Conselho composto por cinco membros¹², dentre os quais três pessoas idôneas, estranhas ao estabelecimento, e os outros dois, o diretor do estabelecimento e um dos professores do educandário¹³ (SANTA CATARINA, 1941, Art. 9º). O presidente deveria ser eleito dentre os membros do Conselho, o cargo de tesoureiro, ocupado pelo membro designado pelo Departamento de Educação¹⁴, e o cargo de secretário, exercido pelo diretor do estabelecimento (SANTA CATARINA, 1941, Art. 13º, parágrafo único). Vê-se que novamente a função de secretário ficava nas mãos do diretor da escola, uma forma de centralizar o controle das atividades que se operavam no interior das instituições.

O mandato teria validade de um biênio, e o cargo de membro do Conselho continua sendo gratuito, assim como eram os cargos dos membros da diretoria anteriormente, mas seu desempenho agora é considerado serviço relevante¹⁵ (SANTA CATARINA, 1941, Art. 11º e 12º).

Um novo item, denominado *Orçamento e sua execução*, até então ausente das prescrições legais anteriores, determina que a aplicação dos recursos da Caixa deveria obedecer rigorosamente à ordem de preferência descrita a seguir:

- a) expediente da Caixa, merenda, roupa e calçado;
- b) livros didáticos e material escolar;
- c) assistência médica, dentária e farmacêutica;
- d) prêmios escolares (SANTA CATARINA, 1941, Art. 28º).

Não bastasse determinar a ordem de preferência da aplicação dos recursos, era necessário também prever as suas formas de distribuição. Para isso, um segundo

¹⁰ Os protetores <alunos> ficam desobrigados do cumprimento ao que se refere à letra <a> do artigo 3º (SANTA CATARINA, 1941, Art. 3º, parágrafo único).

¹¹ Este é mais um dos itens que se aprofundarão no texto da dissertação, reconhecendo-se a importância de localizar o documento original, os motivos e as formas de punição que gerariam multas e descontos nos vencimentos.

¹² Além destes, serão eleitos cinco suplentes (SANTA CATARINA, 1941, Art. 9º, parágrafo único).

¹³ Designado pelo Departamento de Educação (nas escolas isoladas, a designação será livre) (SANTA CATARINA, 1941).

¹⁴ Conforme artigo 9º.

¹⁵ Sabe-se já que a estratégia de demarcar um serviço como relevante era comum no sentido de atrair benfeitores e de estimular determinadas práticas, mas ainda não se fez investimento suficiente que permita aqui uma reflexão mais aprofundada.

novo item, chamado *Distribuição dos recursos*, figura entre as demais orientações do Decreto, no qual fica determinado que:

Art. 31º - Encerrada a matrícula, o Conselho e os professores do estabelecimento organizarão a relação dos escolares que devem ser socorridos pela Caixa, para isso valendo-se das informações que puderem obter e tendo em vista a notória pobreza do aluno. Essa relação poderá ser modificada no correr do ano, a juízo do Conselho, se novas informações aconselharem a inclusão ou exclusão de nomes.

Art. 32º - A inclusão na lista não assegura direito ao socorro da Caixa, o qual ficará sempre subordinado às possibilidades desta, a juízo do Conselho.

Art. 33º - Os socorros serão prestados segundo a ordem de preferência estabelecida no artigo 29º, não se passando de uma a outra alínea, embora prevista a verba, sem autorização do Departamento de Educação.

Art. 34º - Os livros didáticos e material escolar serão fornecidos a título de empréstimo, devendo o professor velar pela sua conservação, para que possam servir nos anos seguintes (SANTA CATARINA, 1941).

Por fim, as *Disposições gerais e transitórias* determinam que as Caixas Escolares deveriam ser designadas pelo nome da escola em que estivessem lotadas ou até mesmo pelo nome da localidade. Em lugares onde houvesse mais de uma escola isolada, as que existissem constituiriam uma só Caixa (SANTA CATARINA, 1941, Art. 35º e 36º). O trabalho de fiscalização, para que cumprissem suas finalidades, competia ao inspetor escolar (SANTA CATARINA, 1941, Art. 37º).

Mais de 20 anos depois, no ano de 1964, é publicado no Diário Oficial do estado o Decreto n. 1.669, que novamente trata especificamente das Caixas Escolares. Consta no artigo 1º deste documento que estas são obrigatórias nos estabelecimentos estaduais¹⁶ de ensino primário, cujos objetivos resumem-se a: I – fornecer merenda e uniforme aos alunos necessitados; II – distribuir livros e material escolar aos alunos necessitados; e III – conferir prêmios aos que se distinguirem nas classes (SANTA CATARINA, 1964, Cap. I, Art. 1º). O termo “sócio” retorna, em substituição a “protetores e benfeitores”, inscritos no Decreto n. 961/1941, para designar que agora os integrantes são: I – professores do estabelecimento; II – pais ou responsáveis pelos alunos; e III – qualquer pessoa que deseja contribuir para ela (SANTA CATARINA, 1964, Cap. II, Art. 2º). A administração também volta a ser responsabilidade de uma diretoria, composta de presidente, secretário, tesoureiro e conselho fiscal de três pessoas, conforme previa o 1º Regulamento, de 1916. As demais orientações permanecem inalteradas em relação ao último¹⁷ documento semelhante, o Decreto n. 961, de 1941.

¹⁶ Nota-se que este documento prevê apenas a obrigação de organizar as Caixas em estabelecimentos estaduais de ensino primário, diferentemente do que fora proposto nos anteriores.

¹⁷ Último de que se tem conhecimento até o estágio atual da pesquisa.

A literatura da área de História da Educação vem demonstrando a potencialidade do uso da legislação educacional como fonte de pesquisa, mas há que se admitir que, para a pesquisa à qual me proponho¹⁸, somente as prescrições legais não seriam suficientes para conhecer e conseqüentemente compreender a atuação da Caixa Escolar no estado catarinense. É fato que a imposição de leis, e aqui me refiro especificamente às do âmbito educacional, não significa sua real efetivação. Para tanto se reconhece como tarefa fundamental o cruzamento de fontes, de forma que se considere não apenas o prescrito pelo poder estatal (pela via de leis, decretos, etc.), mas também, com o mesmo grau de importância, o que advinha das práticas e afazeres ordinários da escola (expressos em registro/escrituração de atividades diversas). Ao conjunto de normativas apresentadas neste texto, serão reunidos documentos produzidos pela escola¹⁹ que possibilitem evidenciar o funcionamento das Caixas Escolares, documentos estes designados por Faria Filho (1998) como “realização e expressão dos imperativos legais”.

A realização e expressão das leis, com base na ideia acima, se fará traduzir a partir dos seguintes documentos²⁰:

1. Movimento das Escolas Municipais (1941);
2. Documentos da Caixa Escolar - Escolas Municipais (1944);
3. Movimento da Caixa Escolar - 2º semestre (1948);
4. Relatórios de escolas e grupos escolares²¹ (1944);
5. Livro de Ouro²² da Caixa Escolar²³ (1945).

Ainda com referência a Faria Filho (1998), acredita-se que quase a totalidade dos textos oriundos da administração pública estadual são produzidos em obediência à legislação em vigor (p. 94-95). Para citar um deles, os relatórios específicos da Caixa Escolar podem ser considerados a tradução do que nos fala Faria Filho. Enviados ao

¹⁸ Refere-se à pesquisa de Mestrado.

¹⁹ Classificação feita com base em Petry (2013, p. 17-18).

²⁰ Esta “listagem” não corresponde à totalidade de documentos a serem utilizados no trabalho da Dissertação, ela apenas representa parte do que se localizou até o momento. Nota-se que todos são posteriores a 1940, e que por esta razão este será provavelmente o recorte inicial priorizado para a pesquisa, sem com isso desconsiderar as prescrições legais anteriores a este período.

²¹ Entre eles constam Relatórios específicos de Associações Escolares dos Municípios de Araquari e Campo Alegre, ambos de SC, correspondentes ao ano de 1944. Estes e os documentos numerados de 1 a 3 foram localizados e estão disponíveis no Acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

²² Livro de Ouro: [...] livro em que se inscrevem os nomes das pessoas que dão sua contribuição para um fim altruístico [...] (MICHAELIS, 1998, p. 1.270).

²³ O Livro de Ouro da Caixa Escolar foi localizado no acervo de um antigo Grupo Escolar, hoje denominado Escola de Educação Básica Profª Marta Tavares, localizada em Rio Negrinho/SC. Nele constam listas com assinaturas de pessoas que faziam doações para a Caixa Escolar daquela instituição. Tais doações referem-se aos anos de 1945, 1949, 1957 e 1993, e sua forma variava, podendo ser em dinheiro, mercadorias e prendas. Foi deste livro a inspiração que originou o título do presente trabalho, que é também o atual título do texto para a qualificação, prevista para dezembro de 2015.

Departamento de Educação²⁴, neles consta o detalhamento das atividades desenvolvidas pela associação, durante o mês/semestre/ano, que incluem as arrecadações, com descrição de sua origem, e os gastos efetuados, com especificações das compras realizadas.

Por fim, convém compartilhar a hipótese de que a Caixa Escolar foi uma forma de transferência de responsabilidade, em relação à instrução primária, do estado para as famílias e extensivamente à comunidade. Propõem-se a investigá-la como meio estratégico, de iniciativa do poder público estadual, para contribuir para o provimento material da escola, garantindo dessa forma que a instrução atingisse o maior número possível de crianças. Neste sentido, acredita-se que ela tenha se constituído “um importante mecanismo de financiamento complementar” da atividade escolar, “ajudando a diminuir as dificuldades responsáveis pelo distanciamento existente entre as crianças de famílias pobres e a escola” (NASCIMENTO; ROCHA, 2013, p. 157).

Nota explicativa: em todas as citações diretas, optou-se por manter a grafia nos moldes da publicação original. Desta forma, algumas palavras podem não estar de acordo com as regras ortográficas e gramaticais vigentes.

Referências

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização**: Fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998. p. 89-125.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade da força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (Org.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 303-319.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; ROCHA, Maria da Franca. O federalismo republicano e o financiamento da escola primária pública no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **Por uma**

²⁴ Em cumprimento ao artigo 2º do Decreto n. 55/1938 (já citado), que determinava que a Diretoria da Caixa Escolar deveria emitir, mensalmente, ao Departamento de Educação, balancete organizado pelo tesoureiro e aprovado por ela.

teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930), (Orgs.). Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 147-160.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição:** a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952). 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Ana Claudia; DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; SILVA, Ana Claudia (Org.). **Fontes históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. (Série Pesquisas 4)

Documentos consultados

SANTA CATARINA. Ato 1888 de 17 de agosto de 1888 (dando Regulamento para execução da Lei n. 1.144 de 30 de setembro de 1886). **Actos de 1887 a 1889**, Florianópolis: Oficinas à Elect. Da <Imprensa Oficial>, 1921. Acervo: APESC.

_____. Decreto nº 348, de 07 de dezembro de 1907. **Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catharina**, 1908.

_____. Lei nº 791 de 01 de setembro de 1908. Auxílio para a educação de catarinenses pobres. **Autógrafo das Leis**, Assembleia Legislativa, 1908. Acervo: APESC.

_____. Lei nº 1.130 de 28 de setembro de 1916. Cria as Caixas Escolares. **Colleção de Leis, Decretos e Resoluções de 1916**, Florianópolis: Offic. A Elec. Da Empresa d' <O DIA>, 1916a. Acervo: APESC.

_____. Decreto nº 976 de 14 de novembro de 1916. **Regulamento das caixas escolares**, Florianópolis: Oficinas e elect. da Empresa d' <O DIA>, 1916b. Acervo: APESC.

_____. Decreto nº 55 de 03 de fevereiro de 1938. **Regulamento das Caixas Escolares**, Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939. Acervo: APESC.

_____. Decreto nº 961 de 05 de março de 1941. Estabelece normas regulamentares para as Caixas Escolares. **Legislação Estadual:** decretos-leis, decretos, resoluções e portarias, jan./jun. 1941c. Acervo: APESC.

_____. Decreto nº 1.669 de 24 de junho de 1964. Dispõe sobre Caixas Escolares nos estabelecimentos estaduais de ensino primário. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, n. 7.587, p. 1-2, 02 jul. 1964. Acervo: APESC.

“PAPELARIAS, LIVRARIAS, CIGARRARIAS, ARMARINHOS”: A COMERCIALIZAÇÃO DE OBJETOS ESCOLARES EM JORNAIS CATARINENSES (1908-1921)

Hiassana Scaravelli¹

O presente artigo tem como finalidade identificar e compreender formas pelas quais materiais escolares eram anunciados e comercializados em jornais catarinenses entre os anos de 1908 e 1921. O trabalho está vinculado às discussões que venho realizando na dissertação de mestrado².

Os periódicos são as fontes centrais de análise do trabalho, que também dialoga com decretos, de 1908 e 1911, e com teóricos como Diana Vidal, Vera Gaspar, Rosa Fátima de Souza, César Castro, entre outros. Além do estudo dos decretos e das produções dos teóricos, dissertações e teses têm auxiliado no desenvolvimento do trabalho, para pensar sobre a escola. Dentre esses trabalhos, destacam-se as dissertações de mestrado de Gustavo Rugoni de Sousa (2015)³, cujo objetivo é compreender as relações existentes entre a fábrica Móveis CIMO e o mercado escolar, e de Rosicler Schafaschek (1997)⁴, que trata sobre o que a imprensa de Desterro veiculou sobre a educação pública na década de 1850. Além desses dois trabalhos, a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Udesc, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa *Objetos em Viagem: discursos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920)*. E-mail: hiassana@yahoo.com

² O projeto, aprovado na seleção de ingresso do PPGE / UDESC de 2014, tem como título “Dos jornais à escola: a comercialização de objetos em Santa Catarina (1908-1912)” e está sendo desenvolvido sob a orientação de Vera Lucia Gaspar da Silva, tendo como objetivo principal analisar o fortalecimento do comércio dos objetos escolares que acompanha a expansão do ensino da escola pública primária catarinense nos anos iniciais do século XX. Em termos de filiação institucional, está abrigado no Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (UDESC / CNPq) e vinculado aos Projetos de Pesquisa *Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920)*, que conta com o apoio da UDESC, do CNPq, da CAPES e da FAPESC e *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis – séc. XIX e XX - (2ª Fase)*, um projeto em rede sediado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ SOUSA, Gustavo Rugoni. **Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954)**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

⁴ SCHAFASCHEK, Rosicler. **Educar para civilizar e instruir para progredir: análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850**. 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

tese de Wiara Rosa Rios Alcântara (2014)⁵, que busca investigar a emergência da escola como mercado consumidor, do Estado como comprador e da indústria de mobiliário escolar em São Paulo, também tem contribuído para as discussões.

Este trabalho tem como delimitação temporal os anos de 1908 a 1921. Inicia-se em 1908, tendo como base o Decreto de nº 371 de 25 de março, que aprova o Regimento Interno das Escolas Públicas Primárias, por meio do qual novas leis entram em vigor para a educação. A normativa presente nesse regimento exigia, entre outras questões, que as escolas estivessem equipadas com objetos escolares específicos, como: mesa, tinteiro, régua, mapas, entre outros. Além dessa determinação, o ensino passava a ser obrigatório para as crianças, de ambos os sexos, entre 7 e 12 anos. Compreende-se, portanto, que “este ‘evento social’ vai ampliar a instalação de uma instituição social balizadora, que filtra, nivela, agrega, integra ou exclui, instigando novas funções sociais que supõem novas demandas materiais” (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 303). No ano de 1911, realizam-se mudanças significativas na configuração do ensino público catarinense, por causa da Reforma da Instrução Pública Primária, aprovada pelo Decreto de nº 585, de 19 de abril. Aposta-se aqui que as determinações conferidas pelo Estado por meio dos decretos nº 371 e nº 585 possam ajudar a compreender como se organiza o comércio por meio dos objetos escolares e a agregar outras informações acerca do provimento material escolar, ao longo dos anos de 1908 a 1921.

Dessa forma, pensando no objetivo da pesquisa e na definição temporal, foram buscados locais que possuíssem jornais impressos referentes aos anos pesquisados, a fim de começar o processo de identificação dos anúncios de lojas que ofertavam materiais escolares, postos à venda nos impressos. Um primeiro movimento foi feito na Biblioteca Pública de Santa Catarina (BPSC), mais especificamente no Setor de Obras Raras⁶, no qual se encontram salvaguardados jornais do estado de Santa Catarina publicados entre os anos de 1831 e 2013. Por meio do “Catálogo de Jornais Catarinenses 1831-2013”⁷, fez-se a seleção dos jornais utilizados na pesquisa até o

⁵ ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1974-1914). 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

⁶ O Setor de Obras Raras é parte do acervo bibliográfico da Biblioteca Pública de Santa Catarina e com característica de um acervo histórico, por haver nesse espaço documentos recolhidos de valor histórico e raros. Jornais publicados desde 1831, além de Repertórios das Orientações e Leis do Reino de Portugal com data de 1643, entre outros documentos, encontram-se nesse setor.

⁷ O “Catálogo de Jornais Catarinenses 1831-2013” foi confeccionado por funcionários da Biblioteca Pública de Santa Catarina, e nele estão reunidas informações referentes aos jornais que circularam no estado.

presente momento, pois nele constam informações como nome, ano e local da fundação, periodicidade, anos de circulação, número do volume, números dos exemplares que estão acessíveis para consulta, e o tipo de suporte: microfilmado e/ou digitalizado.

Os periódicos localizados estavam salvaguardados em dois suportes, em papel ou online. Como alguns exemplares estavam interditados para restauro ou digitalização⁸, a pesquisa ocorreu nos dois tipos de suportes, o que demandou uma metodologia diferenciada. Com isso, a forma de procurar os anúncios no papel foi de um olhar atento para todas as páginas dos jornais, para cada detalhe, enquanto online, a busca era feita por meio de descritores de busca, não sendo necessária a leitura de cada página por completo. Nesse suporte, foram definidos para busca os termos: armário, cadeira, mesa, carteiras, lápis, papel, caneta, pena, giz, tinteiro, caderno lousa, quadro-negro, régua⁹ e material escolar. Por se tratar de uma pesquisa historiográfica e compreender que ao longo dos anos a ortografia da língua portuguesa sofreu alterações, foram consideradas algumas variáveis nas buscas dos objetos, como, por exemplo, a forma de se escrever termos como *pennas*, *mappas*, *louzas*, *matta-borrão*, *objectos* e *escriptorio*. A organização dos dados coletados foi realizada por meio de uma ficha de registro, com campos a serem preenchidos com informações necessárias para identificação posterior, além de registros fotográficos.

Para a seleção dos jornais em que seria realizada a pesquisa, foi necessário atuar com algumas escolhas. Optou-se por periódicos que tivessem os exemplares disponíveis para consulta e que fossem datados entre 1908 e 1921, que houvesse certa regularidade em suas publicações e que fossem oriundos de diferentes regiões do estado. A busca perpassou um total de 46 jornais. Desses, em apenas 10 exemplares foram localizados 41 anúncios de materiais escolares até esta etapa da pesquisa. Para este artigo, definiu-se por concentrar as análises e reflexões com base nos seguintes

⁸ Os jornais digitalizados encontram-se armazenados e disponíveis para consulta num espaço intitulado Hemeroteca, disponível no link: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>>, que tem como objetivo divulgar o acervo documental de publicações periódicas, em especial jornais editados e publicados em Santa Catarina a partir do século XIX, no formato digital (pdf). É uma parceria entre o Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/IDCH – Instituto de documentação e Investigação em Ciências Humanas) da Universidade do Estado de Santa Catarina e a Biblioteca Pública de Santa Catarinaiana – Fundação Catarinense de Cultura.

⁹ Como base para a seleção dos objetos, utilizou-se a categoria de agrupamento confeccionada no livro “Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)”, organizado por César Augusto Castro, um dos resultados das pesquisas envolvidas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná São Paulo e Maranhão, coordenadas por Rosa Fátima de Souza.

jornais: *A Revista, A Comarca, A Época, Commercio de Joinville, Correio do Povo, Gazeta de Joinville, O Dia, O Catharinense, O Estado e o Pharol.*

O que dizem os anúncios

Nos anos iniciais do século XX, implantou-se o modelo de escola graduada, desejando-se uma escola primária pública moderna e civilizadora, que combatesse os altos índices de analfabetismo em que vivia a população. Buscava-se uma nova configuração do ensino e a expansão da educação pública no estado catarinense. Nesse panorama, houve a propagação e defesa de algumas medidas que alteraram aspectos relativos à organização no interior da escola:

[...] a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios, com a consequentes constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, apud TEIVES, 2011, p. 20).

Os métodos simultâneo e intuitivo eram anunciados como o que havia de mais avançado para a escola popular, que deveria ser uma escola moderna e inovadora. Para atender a essas demandas, desenvolveu-se uma cultura material própria da escola, em que todos os alunos estivessem equipados com o mesmo material, buscando uma homogeneidade da base material (VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2013, p. 22).

Nessa direção, observa-se uma nova demanda de materiais de objetos escolares como suporte para o ensino, em que “[...] o interesse capitalista que viu na disseminação da instituição escolar um novo nicho aberto à produção” (VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2013, p. 22). Segundo Souza (2007), as Exposições Universais colocaram em circulação os mais variados produtos industriais modernos destinados à educação, concebidos com os métodos, programas e propostas de educação popular, representando o que havia de mais avançado no campo educacional em cada país. De acordo com a autora, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas motivadas e atrativas, a educação mais moderna (SOUZA, 2007, p. 165).

Compreende-se o jornal como um instrumento de comunicação do meio social, um espaço de circulação de informações do âmbito particular ao público, com notícias referentes ao cotidiano de uma época, que contribua para a leitura da história escolar. Por meio das informações disponíveis nos periódicos, e dando atenção às formas como os materiais escolares eram divulgados e vendidos nos jornais¹⁰, pretende-se analisar a configuração do comércio dos objetos escolares que acompanha a difusão do ensino da escola pública primária de Santa Catarina nos anos iniciais do século XX.

Os jornais estudados têm em média quatro páginas e a impressão em tinta preta. Alguns exemplares, diferentemente, têm até oito páginas, suplementos e são impressos em tinta colorida. Em relação ao formato dos documentos, todos mantêm mais ou menos o mesmo tamanho, exceto o jornal *O Pharol*, que tem o tamanho de uma revista. Na capa, de todos os jornais, consta o nome do periódico, alguns apresentam subtítulos, o dia, mês e ano e o número do exemplar. Nas demais páginas, constam informações de distintas ordens: políticas, econômicas, sociais, educacionais e anúncios de vendas em geral, organizadas em colunas e, em alguns periódicos, divididas por sessões específicas, como a de anúncios. Esse perfil perpassa basicamente todos os jornais.

Observou-se, durante a pesquisa nos jornais, que o que aparece com mais recorrência são as propagandas de remédios (Elixir de Nogueira, Emulsão Scott, entre outros), as quais têm bastante destaque por serem ilustradas, o que não é habitual em anúncios de outros produtos. Há uma grande variedade de anúncios de bebidas (vinho, licor), farmácias, prestações de serviço (advogados, dentista, médicos), hotéis, padarias, cigarros, roupas e calçados. Esses anúncios costumam ser ofertados regulamente nos jornais, diferentemente do que ocorre com os anúncios de materiais escolares, que passam dias e até meses sem serem divulgados. No que se refere aos anúncios de materiais escolares, eles foram encontrados em menor número que os demais, anteriormente citados. O quadro abaixo mostra os anos em foram localizados anúncios, quantidade de anúncios por ano e alguns itens comercializados entre 1908 e 1921:

¹⁰ *A Revista, A Comarca, A Época, Commercio de Joinville, Correio do Povo, Gazeta de Joinville, O Dia, O Catharinense, O Estado e O Pharol.*

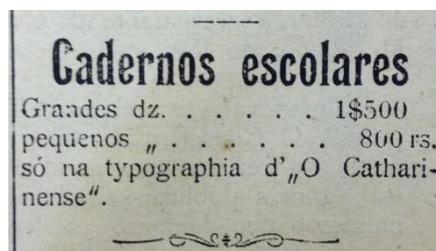
QUADRO 1 – ANOS, QUANTIDADE E ITENS ENCONTRADOS NOS JORNAIS ENTRE 1908 E 1921

Anos em que foram localizados anúncios	Quantidade de anúncios	Itens comercializados
1908	04	Borradores, papel de música, tinteiros, lápis, penas, livros escolares, mapas.
1909	02	Cadernos escolares, tinta, lápis, mata-borrão, lousas.
1910	07	Canetas, tintas, cadernos escolares, penas, lápis, tintas, tinteiros.
1912	06	Livros escolares, cadernos, cadernos de caligrafia, mata-borrão, caneta, giz.
1913	04	Cadernos
1914	01	Cadernos escolares
1915	03	Aparadores de lápis, livros.
1917	02	Penas
1918	02	Borracha, caneta, pena, lápis, cartilha, mata-borrão.
1920	01	Livros escolares.
1921	10	Livros escolares, bolsas escolares, tintas.

FONTE: Revista, *A Comarca*, *A Época*, *Commercio de Joinville*, *Correio do Povo*, *Gazeta de Joinville*, *O Dia*, *O Catharinense*, *O Estado* e *o Pharol*. Dados organizados pela autora.

Os anúncios informam materiais que estavam sendo comercializados para abastecer o “mercado escolar”: borradores, tinteiros, lápis, penas, livros escolares, mapas, cadernos escolares, mata-borrão, lousas, cadernos de caligrafia, aparadores de lápis, entre outros, “evidenciando que, independente das influencias econômicas, políticas, sociais e (i)migratórias, havia a presença de uma rede de consumidores e distribuidores desses objetos que estavam espalhados em todas as regiões do país” (CASTRO, 2013, p. 7).

A maioria dos anúncios de objetos escolares encontra-se nos cantos das folhas e tem o formato pequeno ao serem comparados a anúncios com outros objetivos. E, mesmo que alguns se encontrem mais centralizados nas páginas, eles mantêm o tamanho pequeno. Dos 41 anúncios, apenas um foi ofertado na capa (FIGURAS 1). Os demais anúncios localizam-se nas páginas de número 3 e 4, espaços em que normalmente estão organizados os anúncios de maneira geral.

FIGURA 1 – JORNAL *O CATHARINENSE***Capa do jornal e localização do anúncio****Anúncio**

Fonte: "O Catharinense", n. 143, 22 fev. 1914, Capa.

As ofertas dos produtos eram feitas por vários estabelecimentos. Na região norte do estado¹¹, os objetos escolares eram ofertados pela Casa da Boa Esperança, C. W. Boehm, Casa Menezes, Typografia e Papelaria Correio do Povo, Sol Nasce para Todos, Eduardo Seliwarta e Typographia Catharinense. Para a região mais perto do litoral¹², os artefatos eram anunciados por Germano Boesken e Livraria Moderna.

Entre "Papelarias, Livrarias, Cigarrinhos, Armarinhos", título do artigo baseado no anúncio localizado no jornal Correio do Povo em 1912, os objetos da escola circulavam pelo estado em vários estabelecimentos. Comercializados com outros artigos: bebidas, alimentação (FIGURA 2), para aproveitar o mesmo anúncio e ofertar o máximo de itens que o estabelecimento vendia; com informações "extras" referente ao material escolar: tamanho disponível do produto e valor (FIGURA 3); ou somente o material escolar que se desejava ofertar (FIGURA 4). Algumas preciosidades foram encontradas durante as buscas, como localizar dois anúncios num único exemplar e numa mesma página (FIGURA 5) e uma página inteira comercializando artigos escolares, de escritórios e serviços tipográficos (FIGURA 6).

¹¹ Onde circulavam os jornais: *A Revista* (Joinville), *A Comarca* (Joinville), *Comercio de Joinville* (Joinville), *Correio do Povo* (Jaraguá do Sul), *Gazeta de Joinville* (Joinville), *O Catharinense* (São Bento do Sul).

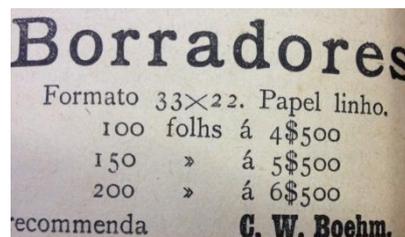
¹² Onde circulavam os jornais: *A Época* (Florianópolis), *O Dia* (Florianópolis) e *O Pharol* (Itajaí).

FIGURA 2 – CASA DA BOA ESPERANÇA



FONTE: “A Revista”, n. 4, p. 4, 01 set. 1908.

FIGURA 3 – BORRADORES



FONTE: “Comercio de Joinville”, n. 140, p. 4, 05 jan. 1908.

FIGURA 4 – MAPPAS



FONTE: “O Dia”, n. 3097, p. 4, 01 jun. 1908.

FIGURA 5 – JORNAL CORREIO DO POVO



FONTE: “Correio do Povo”, n. 36, p. 03, 08 jan. 1921.

Figura 6 – JORNAL O PHAROL



FONTE: “O Pharol”, n. 36, p. 03, 12 mar. 1909.

Nos anos de 1908 a 1910, são localizados itens como: borradores, papel de música, tinteiros, lápis, penas, livros escolares, mapas, cadernos escolares, mata-borrão, lousas e canetas. Alguns dos materiais escolares, como lousa, mapas, tinteiros, exigidos pelo decreto de nº 371, estavam sendo comercializados e ofertados em vários estabelecimentos nos estados catarinenses. Com referência aos anos de 1912 a 1921, anos que sucedem a Reforma da Instrução Pública Primária em Santa Catarina, realizada em 1911, foram localizados praticamente os mesmos materiais escolares, com exceção dos seguintes itens: giz, aparadores de lápis, borracha e cartilha.

Com base nos anúncios localizados nos jornais catarinenses, compreende-se que os estabelecimentos que realizavam a venda dos itens ofertados ficavam anexos à tipografia que imprimia os periódicos, que o consumo desses objetos escolares era feito pela comunidade local, clientes da própria cidade e que tinham acesso aos periódicos, comprando-os ou frequentando espaços que possuíam impressos. Constitui-se um comércio de abastecimento de pequenas quantidades de materiais escolares e não um fornecimento de grande escala, um comprador como o Estado ou grandes empresas. É um comércio de pequenos proprietários, que, com o crescimento da indústria da escola (MEDA, 2012), marca a diversificação dos materiais e começa a agregar valores de desejos distintos da materialidade, uma materialidade da própria escola que surgiu para dar suporte à expansão do ensino público primário e à aprendizagem do aluno.

Algumas considerações

Este artigo teve como objetivo identificar e compreender formas pelas quais os materiais escolares eram anunciados e comercializados em jornais catarinenses entre os anos de 1908 a 1921. Compreende-se o jornal como uma importante fonte para realizar reflexões acerca da escola, bem como sobre a formação e o fortalecimento do comércio de materiais escolares, que se desenvolve com a expansão do ensino da escola pública primária catarinense no início do século XX.

Nas cidades da região do norte do estado, encontrou-se um maior número de anúncios de objetos escolares, ao se comparar com as demais cidades em que foram localizados anúncios os itens escolares. Pode-se constatar, também, que havia uma diversidade de locais que realizavam a comercialização de materiais escolares, ela não

se restringia apenas a um único local, ofertando os mesmos itens: tinteiros, mapas, cadernos escolares, lápis, canetas, lousas, cartilhas, mata-borrão, entre outros.

Os dados verificados até este momento da pesquisa indicam que o provimento do material escolar se realizava para a população local das cidades nas quais os jornais eram editados, consumidores que tinham acesso aos jornais e estabelecimentos que realizavam a comercialização, um provimento de pequenas quantidades e vendido com demais itens: cigarros, bebidas, roupas, comida, entre outros itens.

Longe de qualquer conclusão, deseja-se que as discussões levantadas até momento contribuam e despertem o interesse em pesquisas com fontes como o jornal, material rico em informações acerca da escola e que muito ainda tem a dizer e ser explorado.

Documentos consultados

SANTA CATARINA. Regulamento Geral da Instrução Publica do Estado de Santa Catarina. **Decreto de nº 371 de 25 de mar. 1908**. Typ. Gutenberg. Florianópolis, 1908. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC.

SANTA CATARINA. Regulamento para Instrução Publica. **Decreto de nº 585, de 19 de abril 1911**. Ga. Tip. D <O Dia>. Florianópolis, 1911. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – APESC.

A REVISTA, São Francisco do Sul, n. 4, p. 4, 01 set. 1908.

COMMERCIO DE JOINVILLE, Joinville, n. 140, p. 4, 05 jan. 1908.

CORREIO DO POVO, Jaraguá do Sul, n. 36, p. 3, 08 jan. 1921.

O CATHARINENSE, São Bento, n. 143, Capa, 22 fev. 1914.

O DIA, Florianópolis, n. 3097, p. 4, 01 jun. 1908.

O PHAROL, n. 36, p. 3, 12 mar. 1909.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1974-1914)**. 2014. 339 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

CASTRO, César Augusto Castro (Org.). **Cultural material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 07-13.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

MEDA, Juri. III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo. La Historia material de la escuela: como fator de desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia, nov. 2012. Disponível em: <<http://congresos.um.es/fimupesepehe/fimupesepehe2012/paper/viewFile/14921/11871>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

SCHAFASCHEK, Rosicler. **Educar para civilizar e instruir para progredir: análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850**. 1997. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

SOUSA, Gustavo Rugoni. **Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar (1912-1954)**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de Souza. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BECOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, César Augusto Castro (Org.). **Cultural material escolar: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 19-43.

“GETTING THE WORD OUT”: CONGRESSOS INTERNACIONAIS E A CONFERÊNCIA DA CASA BRANCA DE PROTEÇÃO À CRIANÇA DE 1930¹

Ana Julia Lucht Rodrigues²

O final do século XIX e início do século XX foram marcados por um intenso debate internacional nos quais se colocavam em confronto temáticas sociais, legislativas, médicas e pedagógicas em um projeto de modernidade que evidenciava novas relações com o Estado, a família e a sociedade. Uma profusão de congressos internacionais, pan-americanos e latino-americanos tomou a criança como objeto central de suas discussões, ora ressaltando suas condições de existência, ora dirigindo-lhe projetos de futuro.

Este artigo apresenta uma reflexão, a partir da história cultural, sobre algumas representações de infância que circularam e foram produzidas no começo do século XX dentro das redes científicas que se constituíram ao redor destes congressos internacionais. Prioriza-se o debate internacional e os estudos já consolidados na área a fim de entender o lugar que a Conferência da Casa Branca sobre Proteção e Saúde da criança ocupou dentro deste contexto.

A expressão “*getting the word out*”, se traduzida literalmente, significa “levar a palavra para fora” e denota a ideia de libertar e soltar as palavras. Ela assume o papel de conduzir uma reflexão sobre o lugar que as crianças ocuparam na modernidade dentro de um panorama de análise que tenta compreender e estabelecer relações entre estes diversos congressos e exposições internacionais.

As exposições e congressos internacionais

As exposições universais marcaram o final do século XIX e início do século XX como feiras nas quais as nações se reuniam e expunham os seus avanços científicos e tecnológicos. Elas foram “vitrines do progresso” (KUHLMANN, 2001, p.25) por meio

¹ Este artigo é resultado da pesquisa do trabalho de conclusão de curso realizado para a obtenção do grau de Pedagoga, na UFPR, no ano de 2015.

² Formanda do curso de Pedagogia e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE). E-mail: ana_ju_lr@hotmail.com

das quais os produtos da sociedade foram ordenados e a mentalidade técnica se desenvolveu, expondo tudo o que a indústria produziu. De 1851 a 1922 ocorreram 17 Exposições Universais, sendo duas delas na América do Sul (1882 – Buenos Aires e 1922 – Rio de Janeiro) e três nos Estados Unidos (1876 – Filadélfia, 1893 – Chicago e 1904 – Luisiana), as quais contribuíram para a promoção de uma extensa circulação do conhecimento científico. Circularam livros e materiais além de se constituírem redes de pesquisa: demarcava-se um caminho a ser percorrido para alcançar o progresso.

Wadsworth e Marko (2001) apontam, a partir da análise da Exposição Universal de 1922 e do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância – realizados simultaneamente –, que as crianças assumem nestes eventos uma “(...) importância política central na modernização das sociedades, que no contexto de construção nacional, tentavam re-imaginar a si mesmos ao re-imaginar a infância.”³ (2001, p.89, tradução minha). Em um contexto no qual a ciência aparece como categoria analítica e explicativa da organização e significação do espaço – dentro de um contexto globalizado (SANTOS, 2006) e de trocas constantes entre sujeitos e nações –, a criança se torna objeto da medicina, do direito, da educação.

Estas conferências se constituíram então como espaços de circulação e apropriação de ideias (GINZBURG, 1989; CHARTIER, 1991) nos quais se discutiam e se confrontavam projetos de sociedade por meio dos quais a ilusão do progresso parecia realidade tangível (KUHLMANN, 2002). Os diferentes discursos e práticas traduziam representações de infâncias e sentidos diversos de proteção, os quais estavam sendo construídos a partir da colaboração de grupos distintos: homens e mulheres, médicos, legisladores e assistentes sociais.

Os estudos de Birn (2006;2007), Camara (2006), Guy (1998a; 1998b), Nunes (2008a; 2008b), Almeida (2006) e Sartor (2000) também trazem elementos para compreender o debate internacional centralizado na infância, suas especificidades, e permitem visualizar um panorama de congressos científicos e médicos ocorridos no final do século XIX e início do XX nas Américas e na Europa: exposições internacionais, congressos dedicados à infância, científicos latino-americanos, internacionais de higiene e demografia, congressos sobre criminologia e penitenciários.

³ No original: “[...] the central political importance of children to modernizing societies, who in the context of nation building, attempted to re-imagine themselves by re-imagining childhood.” (WADSWORTH; MARKO, 2001, p.89).

A medicina aparece em interfaces diversas: higiene, pedagogia, educação, demografia. Assim, verifica-se a realização de Exposições Internacionais de Higiene: em 1895 em Paris, 1907 em Montevideu, 1909 no Rio de Janeiro e 1922 em Cuba e de uma Exposição de Higiene e Educação em Londres em 1884. Além de Congressos Internacionais de Medicina e Higiene (1910 – Buenos Aires) e de Higiene e Demografia (1912 – Washington)⁴.

Neste movimento de confronto de ideias e de desenvolvimento de novas concepções, a criança era tomada muitas vezes como espaço de intervenção da ciência e lugar de projetos para o futuro: é concebida em sua ideia “de vir a ser”, de incompletude. Enquanto os estudos sobre criminalidade apontavam o perigo da rua e as inadequações das famílias pobres – o menor **perigoso** –, a medicina a toma como sujeito **em perigo**, por considerar inadequadas as condições de vida das crianças pobres (CAMARA, 2010).

Aparece tanto o confronto das representações de infância de direito e da medicina quanto a importância da definição de identidades dos países latino-americanos em um momento de desvencilhar-se da égide europeia e de estabelecer novos intercâmbios com os Estados Unidos. Ao pensarmos na constituição de uma identidade americana, vemos que:

Os movimentos pela unificação da América e pela consolidação de uma comunidade americana estarão no bojo desse projeto difuso e marcado pelo paulatino afastamento dos países latino americanos da excessiva influência europeia em diferentes áreas, enquanto sincronicamente ampliam-se cada vez mais os esforços norte-americanos por uma liderança junto aos demais países das Américas (CORDEIRO, 2015, p.41).

Os Congressos Interamericanos ou Conferências Internacionais Americanas, por exemplo, ocorreram desde o século XIX e tinham um caráter oficial e diplomático (Panamá – 1826, Lima– 1847/1848, Santiago – 1856, Washington – 1856, Lima– 1864/1865, Washington – 1889/1890). Já os congressos científicos latino-americanos ocorreram a partir de 1989 (QUADRO 1) e congregaram sessões de engenharia, direito, matemática, ciências físicas e químicas, ciências naturais, antropológicas e etnológicas, ciências pedagógicas, agronomia e zootecnia, além, é claro, das ciências médicas e higiene (ALMEIDA, 2006).

⁴Este levantamento de exposições de higiene e congressos médicos foi realizado principalmente a partir dos trabalhos de Birn (2006) e Almeida (2006).

QUADRO 1 – CONGRESSOS CIENTÍFICOS E DE MEDICINA PAN-AMERICANOS E LATINO-AMERICANOS.

	PAN-AMERICANOS		LATINO-AMERICANOS	
	Congresso Médico	Conferência Sanitária	Congresso Científico	Congresso Médico
1893	EUA			
1896	México			
1898			Argentina	
1901	Cuba		Uruguai	Chile
1902		EUA		
1904				Argentina
1905	Panamá ⁵	EUA	Brasil	
1907		México		Uruguai
1908	Guatemala			
1909		Costa Rica	Chile ⁶	Brasil
1911		Chile		
1913	Peru ⁷			Peru
1915			EUA	
1920		Uruguai		
1922				Cuba

FONTE:Elaborado pela autora a partir dos trabalhos de Almeida (2006), Kuhlmann (2001), Moraes (1916) e Nunes (2008b).

O quadro acima (QUADRO 1) apresenta alguns congressos pan-americanos e latino-americanos da área da saúde, os quais promoveram este compartilhamento de ideias e contribuíram para a redefinição dos lugares da criança: era necessário arquitetar o adulto do futuro em meio a discursos científicos da pedagogia, do direito e da medicina. Um primeiro destaque fundamental a partir deste quadro, como se observa no decorrer deste estudo, é o de que:

Tais redes Pan-Americanas e Latino-Americanas não eram restritas a saúde infantil; elas se formavam ao redor de tópicos que variavam da medicina a hospitais, residências, sociologia, comércio, criminalidade, história, literatura, judeus, café, rodovias, eletricidade e democracia [...] gerando organizações ativas tanto a nível nacional quanto regional⁸ (BIRN, 2007, p.691, tradução minha).

⁵ É importante destacar que, no período, tanto a Costa Rica quanto o Panamá e Cuba estavam sob o controle dos Estados Unidos.

⁶ A partir do IV Congresso Científico Latino-Americano, em Santiago do Chile, ele se transforma em Congresso Científico Pan-Americano. Foi o primeiro deles em que houve a participação de dez delegados oficiais dos Estados Unidos.

⁷ Os Congressos Médico Pan-Americano e Latino-Americano aconteceram conjuntamente em Lima em 1913.

⁸Such Panamerican and Latin American networks were not unique to child health; they formed around topics ranging from medicine and hospitals to housing, sociology, commerce, crime, history,

O quadro também traz o destaque de quais congressos ocorreram na América do Norte e Central, em verde, e aqueles que ocorreram especificamente no Cone Sul (Argentina, Chile, Uruguai e Brasil), em azul. Almeida (2006) mostra que nos congressos **latino-americanos** de medicina houve maior participação dos países do Cone Sul, enquanto nos congressos **pan-americanos** os participantes de países da América Central e do norte da América Latina tinham um papel mais decisivo. A distribuição dos congressos também deixa clara essa diferença: enquanto grande parte dos congressos latino-americanos ocorrem no Cone Sul, os congressos Pan-Americanos são celebrados no norte da América do Sul, América Central e do Norte. Almeida (2006) também aponta que, do mesmo modo, as decisões dos congressos pan-americanos estavam mais afinadas com as resoluções tomadas nas Conferências Sanitárias Americanas, as quais viriam a se chamar de Organização Pan-Americana de Saúde.

Cabe destacar que os Congressos Americanos (Pan-Americanos) da Criança (QUADRO 2) se relacionam com esta classificação a partir do momento de uma entrada mais significativa dos Estados Unidos no congresso de 1927. Os quatro primeiros congressos ocorrem no Cone Sul: Buenos Aires, Montevideu, Rio de Janeiro, Santiago, e os congressos seguintes, no norte da América do Sul, Central e Estados Unidos: Havana, Lima, Cidade do México, Washington e Caracas.

QUADRO 2 – CONGRESSOS SOBRE INFÂNCIA NA EUROPA, AMÉRICA LATINA E ESTADOS UNIDOS

EUROPA	AMÉRICA LATINA	ESTADOS UNIDOS
1894 - Congresso dedicado à infância na Antuérpia	1916 - 1º Congresso Americano da Criança em Buenos Aires	1909 - White House Conference on Dependent Children
1895 - Congresso dedicado à infância em Bruxelas	1919 - 2º Congresso Americano da Criança em Montevideu	1919 - White House Conference on Child Welfare Standards
1905 - Congresso dedicado à infância em Liège/ 1º Congresso Internacional de Gotas de Leite em Paris	1922 - 3º Congresso Americano da Criança no Rio de Janeiro	1930 - White House Conference on Child Health and Protection
1907 - 2º Congresso Internacional de Gotas de Leite em Bruxelas	1924 - 4º Congresso Pan-Americano da Criança em Santiago ⁹	1940 - White House Conference on Children in a Democracy
1911 - 3º Congresso Internacional de Gotas de Leite em Berlim	1927 - 5º Congresso Pan-Americano da Criança em Havana	1950 - Midcentury White House conference on Children and Youth

literature, Jews, coffee, highways, electricity, and democracy [...], engendering active organizations at both the national and regional level.” (BIRN, 2007, p.691).

⁹ A partir do 4º Congresso Americano da Criança, ele passa a ser denominado Congresso Pan-Americano da Criança.

1913 - 1º Congresso Internacional de Proteção à Infância na Bélgica	1930 - 6º Congresso Pan-Americano da Criança em Lima
1921 - 2º Congresso Internacional de Proteção à Infância na Bélgica	1935 - 7º Congresso Pan-Americano da Criança na cidade do México
1922 - 3º Congresso Internacional de Proteção à Infância na Bélgica	1942 - 8º Congresso Pan-Americano da Criança em Washington
	1948 - 9º Congresso Pan-Americano da Criança em Caracas

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir dos trabalhos de Birn (2006, 2007), Camara (2006,2010), Children's Bureau (1967), Cordeiro (2015), Kuhlmann (2001), Nunes (2008a, 2008b), Guy (1998a, 1998b) e Sartor (2000).

Estas organizações dos congressos e as contínuas trocas que aconteciam entre esses sujeitos refletem a construção destas redes científicas e intelectuais, que expõe vínculos diversos entre o local e o internacional. É importante destacar que as trocas ocorridas dentro da América Latina e em suas relações com o mundo não podem ser entendidas como unidirecionadas, mas sim que ocorrem processos de apropriação que transformam e ressignificam os discursos e acontecimentos. Estes espaços de disputas e de negociação de ideias a respeito da formação de identidades – americano, pan-americano, latino-americano– circularam e se produziram ao redor de congressos específicos sobre a infância e sua proteção: da criança dependia a construção de países bem desenvolvidos e civilizados.

A conferência da Casa Branca sobre proteção e saúde da criança de 1930

Em 1930, o presidente Herbert Hoover convoca a terceira conferência da Casa Branca sobre a criança: Conferência sobre a Proteção e Saúde da criança. Organizada a partir da colaboração de grupos e instituições diversas dos Estados Unidos e com uma ampla participação do departamento da criança (Children's Bureau), ela se situa dentro deste contexto amplo de projetos de progresso e de modernidade e de configuração de sua identidade. A americanização (WARDE, 2000) de imigrantes, crianças e famílias era um desafio para a efetivação destes projetos e a “era progressista” colocava sob o Estado a responsabilidade de dar algumas respostas para estes problemas.

Esta conferência contou com a participação de mais de 3000 pessoas e esteve organizada em 17 comitês que realizaram estudos sobre as condições das crianças nos Estados Unidos nos 16 meses que antecederam a realização da conferência

(CHILDREN'S BUREAU, 2012, p.63). Além disso, as sessões foram transmitidas por rádio para que o público em geral também tivesse acesso ao que estava sendo discutido (CHILDREN'S BUREAU, 2012).

Ainda que o Bureau estivesse intimamente relacionado à organização das conferências da Casa Branca, estavam sempre presentes representantes de outros departamentos, de diversos setores civis da sociedade e de organizações particulares, observando-se nas conferências o confronto de posições do Bureau e de outros especialistas. O grande produto desta conferência foi o *Children's Charter*, uma declaração de direitos da criança que teve ampla divulgação nas mais diversas organizações estatais, filantrópicas e nos diferentes estados. O documento aborda aspectos da saúde, educação na família e na escola, trabalho e condições de vida, colocando em confronto a ideia da criança como portadora de um projeto de futuro com a da garantia da proteção da infância em si própria. Dois artigos desta declaração deixam claro o processo de produção deste documento a partir do confronto de ideias e de concepções de infância:

IX. Para cada criança, uma comunidade que reconheça e se planeje para as suas necessidades, que a proteja de perigos físicos, riscos morais e doenças; que a provenha com segurança e lugares sadios para a brincadeira e a recreação; e que faça a provisão de suas necessidades culturais e sociais.

XI. Para cada criança, um ensino e um treinamento que os prepare para uma paternidade bem sucedida, o cuidado da casa e os direitos de cidadania; e para os pais, treinamento adicional que os adeque para lidar sabiamente com os problemas da paternidade¹⁰ (WASHINGTON, 1931, p.2, tradução minha).

Enquanto o artigo nono ressalta a importância de se garantirem boas condições de segurança para as crianças, reconhecendo necessidades próprias deste período de vida, o artigo seguinte tanto fala da formação de pais e mães para educar as crianças quanto da importância da instrução para que no futuro as crianças também possam bem exercer essa função. A criança aparece como objeto da ciência e projeto do futuro. Os discursos elaborados e produzidos no contexto dos Estados Unidos do início do século XX, ao mesmo tempo em que nos falam de suas questões locais, se colocam em relação ao contexto mais amplo de discussão da infância a partir do olhar da ciência e da circulação de ideias.

¹⁰ No original: "IX. For every child a community which recognizes and plans for his needs, protects him against physical dangers, moral hazards, and disease; provides him with safe and wholesome places to play and recreation; and makes provision for his cultural and social needs.XI. For every child such teaching and training as will prepare him for successful parenthood, home-making, and the rights of citizenship; and for parents, supplementary training to fit them to deal wisely with the problems of parenthood." (WASHINGTON, 1931, p.2).

A modo de conclusão

A historiadora estadunidense Paula Fass (2008), no primeiro número da revista da sociedade de história da infância e juventude dos EUA e do Canadá, afirma que:

Para os historiadores da criança e da juventude, *os limites de tempo e de espaço* que nós temos tomado convencionalmente nos estudos históricos não deveriam se tornar limites na nossa imaginação e conhecimento, mas sim pontos de embarque à medida que nos movemos para entender a infância mais comparativamente, mais holisticamente, e como um lugar para indagações mais profundas sobre o comportamento humano e a história da humanidade¹¹ (FASS, 2008, p.13, tradução minha, grifos meus).

A perspectiva adotada neste artigo mostra como as ideias sobre infância, sua educação e proteção, se construíram a partir de trocas constantes entre sujeitos e nações por meio de uma diversidade de congressos ocorridos no final do século XIX e início do século XX. Esta discussão se deu em uma perspectiva internacional e dentro da constituição de identidades pan-americanas e latino-americanas. Olhar para a história da infância a partir destes outros limites de tempo e de espaço pode ampliar a nossa compreensão sobre a história ao estabelecermos novas relações e permitir enxergarmos as crianças, em diferentes lugares e tempos, como sujeitos na história.

Referências

- ALMEIDA, M. Open Circuit: The Exchange of Medical and Scientific Knowledge in Latin America in the Early 20th Century. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 13, n.3, p.733-757, 2006.
- BIRN, A. O nexó nacional-internacional na saúde pública: o Uruguai e a circulação de políticas e ideologias de saúde infantil, 1890-1940. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.675-708, jul./set. 2006.
- _____. Child Health in Latin America: historiographic perspectives and challenges. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.677-708, jul./set. 2007.

¹¹ No original: “For historians of children and youth the boundaries of place and time that we have conventionally taken in historical studies should become not limits on our imagination and knowledge, but points of embarkation as we move to understand childhood more comparatively, more holistically, and as a site for deeper inquiries into human behavior and the history of humankind [...]” (FASS, 2008, p.13).

- CAMARA, S. Sementeira do amanhã: o primeiro congresso brasileiro de proteção à infância e sua perspectiva educativa e regenerada da criança. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: Edufu, 2006.
- _____. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- CHARTIER, R. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p.173-191, 1991.
- CHILDREN'S BUREAU. **The Story of the White House Conferences on Children and Youth**. Children's Bureau, U.S. Department of Health, Education, and Welfare Social and Rehabilitation Service, 1967.
- _____. **The Children's Bureau Legacy**: Ensuring the Right to Childhood. Washington: Children's Bureau, U.S. Department of Health & Human Services, 2012b.
- FASS, P. The world is at our door: why historians of children and childhood should open up. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, v.1, n.1, p.11-31, Winter 2008.
- GINZBURG, C. Os pombos abriram os olhos: Conspiração popular na Itália do século XVII. In: **A micro-história e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- GUY, D. J. The Pan American Child Congresses, 1916 to 1942: Pan Americanism, Child Reform, and the Welfare State in Latin America. **Journal of Family History**, Carleton University, Canada, v.23, p.272-291, jul. 1998a.
- _____. The Politics of Pan-American Cooperation: Maternalist Feminism and the Child Rights Movement, 1913-1960. **Gender & History**, Malden, USA, v.10, n.3, p.449-469, nov. 1998b.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **As grandes festas didáticas** – A educação brasileira e as exposições internacionais (1826-1922). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- _____. Idéias sobre a educação da infância no 1º Congresso brasileiro de proteção à infância, Rio de Janeiro, 1922. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002.
- MORAES, E. **Criminalidade da infância e da adolescência**. 1.ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916.
- NUNES, E.S.N. Os primeiros congressos panamericanos del niño (1916, 1919, 1922, 1924) e a participação do Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São Paulo. **Anais... São Paulo**: Associação Nacional de História, Núcleo São Paulo, 2008a.

- _____. Redes científico-intelectuais na América Latina: o papel do Boletim del Instituto Interamericano del Niño, na década de 1930-1940. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC– Associação de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 8., 2008, Vitória, ES. **Anais Eletrônicos...** Vitória, ES: ANPLHAC, 2008b.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.
- SARTOR, C. D. Proteção e Assistência à infância: considerações sobre o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à infância, RJ, 1922. In: RIZZINI, Irma (Org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras: Cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro: Edusu, 2000.
- WADSWORTH, J. E.; MARKO, T. L. Children of the Patria: Representations of Childhood and Welfare State Ideologies at the 1922 Rio de Janeiro International Centennial Exposition. **The Americas**, v. 58, n.1, p. 65–90, 2001.
- WASHINGTON. **Children's Charter**. National Archives, 7 abr. 1931.
- WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva** (Impresso), São Paulo, v. 14, n.2, p. 37-47, 2000.

A HIGIENE NOS LIVROS DE LEITURA: UM ESTUDO SOBRE A SÉRIE GRADUADA PUIGGARI-BARRETO

Flávia Rezende¹

Este trabalho tem como objetivo principal estudar a série graduada de livros de leitura escrita por Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto na primeira década do século XX, analisando os aspectos relacionados à temática da higiene presentes nos livros da coleção. A série Puiggari-Barreto foi produzida em São Paulo a partir de 1904 e teve uma ampla utilização na escola primária paulista, no seu momento de institucionalização. Seus primeiros exemplares foram lançados pela livraria N. & Falconi, que em 1908 foi comprada pela livraria Francisco Alves. A partir de então, a série Puiggari-Barreto passou a compor o catálogo da Francisco Alves, que se tornou a maior editora de livros didáticos do período.

Não é demais lembrar que os livros de leitura foram os únicos livros liberados para o uso dos alunos nas escolas primárias do estado, ficando as demais matérias a cargo das palavras do professor. Razzini (2010) destaca que

em São Paulo, desde o início da República, o governo controlou a escolha dos livros didáticos nas escolas públicas primárias, nas quais só poderiam entrar aqueles que fossem aprovados previamente pelo Conselho Superior da Instrução Pública e, mais tarde, quando foi extinto (1897), pelas sucessivas comissões designadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Ao lado disso, o governo estabeleceu que somente os livros de leitura deveriam ser destinados ao uso dos alunos, o que desobrigava o fornecimento de livros das demais matérias, as quais ficariam a cargo da “palavra do mestre”. É importante frisar que a determinação de adotar apenas “cartilhas e livros de leitura corrente” para uso dos alunos persistiria até o final da década de 1930, colocando tais produtos no centro das adoções oficiais e do interesse das editoras (RAZZINI, 2010, p. 107).

Publicados, sobretudo, após 1889, esses livros de leitura foram instrumentos importantíssimos para a divulgação da nova ordem republicana, na qual a escola era um dos principais emblemas. Produzidos dentro do contexto de um conjunto de

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação e História Cultural; (bolsista CAPES). Integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: flavinharezende@hotmail.com

iniciativas que visavam a modernizar e substituir os escassos materiais escolares impressos da época do Império, os livros de leitura foram, segundo Valdez (2004), obras consideradas inovadoras para a época. Organizados, na maioria das vezes, em séries graduadas, os livros de leitura se classificavam como 1º, 2º, 3º, 4º e até 5º livro, destinando-se ao uso dos alunos de acordo com a série em quem estavam matriculados na instituição escolar. As séries didáticas mantinham uma continuidade, uma coerência e um aprofundamento das lições ao longo de toda a coleção (OLIVEIRA; SOUZA, 2000).

Estudar os livros de leitura da série Puiggari-Barreto, hoje, vai além do interesse em analisar apenas os conceitos de higiene presentes nos livros da coleção e se justifica pelo fato de que é possível pensá-los como objetos culturais, símbolos de identidade cultural e sistematizadores da cultura escolar empírica, pois, por meio de tais livros, as sociedades perpetuaram e selaram suas características, seus valores e suas tradições.

Rocha e Somoza (2012) destacam que os manuais, quando são utilizados como fonte na compreensão do passado educacional, condensam em sua materialidade interesses, regulações e intenções que estavam presentes no momento em que foram produzidos. Como fonte, eles podem informar sobre os valores partilhados em uma determinada época, bem como sobre as representações sociais e práticas escolares do período.

Delgado (1983), realçando essa questão, destaca que “los libros de texto pueden ser una magnífica fuente de información para la Historia de la Educación”, pois

permiten conocer las opiniones e ideas de sus autores, de los profesores y de los alumnos. Ayudan a conocer los canales de comunicación de las ideas en la sociedad y la resistencia que hallan en determinados grupos sociales, así como el desgaste del modelo entero en un período de años. Permiten ver la simplificación y distorsión a que son sometidas las ideas al ser transmitidas y el tiempo transcurrido entre el lanzamiento de una opinión, su recepción y el cambio en la estructura social (DELGADO, 1983, p. 353).

Nesse sentido, é possível pensar que o estudo realizado com os livros de leitura pode oferecer pistas importantíssimas a respeito da educação no estado de São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, considerando que os livros de leitura podem ser produtos de visões de mundo, de relações sociais, de educação e também de escola. Desta forma, o livro não é apenas produzido, mas também produz um mundo de cultura, instituindo-o.

O projeto de educação popular: a formação do cidadão

São Paulo, após a mudança do regime político, em 1889, foi o primeiro estado brasileiro a colocar em prática uma reforma oficial do ensino, em 1890. A educação se destacou como prioridade, pois os republicanos paulistas, engajados no projeto de reforma social, depositaram na educação os créditos para redenção da nação, conferindo à escola a responsabilidade do progresso social. A escola seria a instituição capaz de fornecer a formação moral, física e intelectual para o povo, formando o cidadão. Segundo Carvalho (1989, p.10) ela incumbia-se de “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas”.

Para colocar em prática um projeto de educação popular, os reformadores paulistas começaram a reforma oficial² do ensino pela reforma da Escola Normal e a criação da Escola Modelo. Na Escola Modelo, os professores que cursavam a Escola Normal aprendiam na prática sobre os processos pedagógicos e principalmente como colocar em prática o novo método de ensino, o método intuitivo.

Com vistas a formar o cidadão para a República, além da renovação do método, foram criados os programas de ensino e as atividades didático-pedagógicas foram reorganizadas. Espaços próprios foram construídos e o estado passou a se preocupar com a dotação material das escolas, tendo em vista auxiliar no cumprimento do método intuitivo e facilitar o trabalho docente. Souza (1998), analisando o contexto de reforma pelo qual passou o ensino paulista, destaca que a escola primária foi

(re)inventada: novas finalidades, outra concepção educacional, e organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p.29).

Essa reinvenção, em síntese, tinha como foco a formação do cidadão. A Escola Modelo, criada em 1890 com a Reforma Caetano de Campos, se tornou o germe de escola graduada, culminando posteriormente, em 1893, na criação dos grupos escolares. A implantação dos grupos tornou-se, para os republicanos, o modelo de instrução popular, capaz de moralizar e civilizar o povo. Os grupos escolares tiveram

² Reforma Caetano de Campos – Decreto nº 27 de 12 de março de 1890.

implicações profundas na educação pública do Estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e encarnou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, entre eles a consagração da República. Ainda, generalizou no âmbito do ensino público, muitas práticas escolares em uso nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito – as elites intelectuais, políticas e econômicas (SOUZA, 1998, p.30).

Nesse modelo de escola primária – os grupos escolares –, os alunos passaram a ser organizados em níveis graduados, a escola passou a ter várias salas de aula, nas quais buscava-se manter uma classificação homogênea dos alunos, e também vários professores. O germe dos grupos escolares foi a Escola Modelo, criada por Caetano de Campos em 1890.

Para a instalação dos grupos escolares, houve um investimento do estado na construção de prédios próprios, pois os republicanos paulistas acreditavam que só seria possível ter boas escolas a partir de bons e novos prédios³. Por meio da construção dos prédios para os grupos escolares, os republicanos paulistas “buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar” (FARIA FILHO, 2000, p.147).

Vale lembrar aqui que a preocupação com a questão da educação popular, principalmente no que tange à construção de espaços físicos específicos para a escola, não surgiu com a República. Segundo Faria Filho (2000), é no decorrer do século XIX, ainda durante o período imperial, que essas questões começam a ficar latentes. Segundo o autor, a falta de espaços próprios para as escolas acabou se tornando um problema administrativo para o Império, uma vez que as instituições escolares ficavam muito distintas umas das outras, dificultando fiscalização e controle. Outro fator que preocupava era o gasto, por causa da quantidade de verbas destinadas ao pagamento de aluguéis.

Carvalho (1998) também faz ponderações a respeito dos edifícios escolares, no que se refere a esse aspecto da visibilidade. A autora destaca que os edifícios construídos para os grupos escolares eram majestosos, amplos e iluminados. No seu interior, o mobiliário, o material didático e as próprias atividades docentes também deveriam ser dados a ver, confirmando os preceitos de uma pedagogia que buscava a modernidade, evidenciando o progresso que a República buscava para a nação.

³ Entre os anos de 1894 e 1910, segundo Souza (1998), foram instalados 101 grupos escolares nas principais regiões do estado.

A série Puiggari-Barreto no processo de formação do cidadão

A série graduada de livros de leitura Puiggari-Barreto fez parte da dimensão material da escola primária paulista, como material didático destinado exclusivamente ao uso dos alunos, por causa da determinação e do controle do estado. A série, organizada em 1º, 2º, 3º e 4º livro, destinou-se ao uso dos alunos de acordo com a série em quem estavam matriculados na instituição escolar.

Santos (2013) destaca que as séries graduadas no geral, incluindo a Puiggari-Barreto, foram a primeira manifestação de uma literatura e de uma leitura infantil dedicadas exclusivamente às crianças. Os livros de leitura que compunham as séries tinham a finalidade de educar os alunos, privilegiando

conteúdos de moral, civismo, amor à família e à pátria, obediência, normas de bom comportamento, de perseverança, abnegação, altruísmo e temas como folclore, datas comemorativas, história do Brasil, rudimentos de ciências e geografia, entre outros. (SANTOS, 2013, p.31).

Pinheiro e Moreira (2010), em um trabalho também sobre os livros de leitura utilizados nas escolas primárias no período republicano, incluindo a série Puiggari-Barreto, apontam que os livros de leitura, além de abordar áreas variadas e desejar facilitar a aprendizagem dos alunos, perseguiam o objetivo da educação humana, que consistia em preparar o indivíduo para se autodirigir, ser generoso, lúcido, honesto, corajoso e “bem” comportado socialmente. Segundo os autores, as crianças que faziam uso desses livros poderiam desfrutar das narrativas para adquirirem os conhecimentos e comportamentos que proporcionariam a elas formação intelectual, cívica e moral.

Em uma das lições que compõem a série, os autores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto escrevem um hino, no qual deixam transparente a intenção de formação do cidadão por meio de seus livros.

Hymno

No eterno prélio divino
Da Luz contra a escuridão,
Nós, os arautos do ensino,
Vencemos, tendo na mão
Os livros que, no menino,
Vão talhando o cidadão!

Conforta, alenta, consola,

Traz-nos um riso feliz,
Vêr da instrucção, numa escola,
Cahindo os póllens subtis
Sobre a nevada corolla,
Dos corações infantis...

Ó Patria, mãe sacrosanta,
Pódes de orgulho sorrir...
Do trabalho os hymnoscanta,
Que, nova senda a seguir,
A infância que se alevanta,
Tinge de luz teu provir!
(PUIGGARI-BARRETO, 1911, p.37).

Por meio dos livros seria possível talhar o cidadão, moldando-o para que se transformasse no cidadão republicano tão almejado pelos reformadores do período. As lições que compõem os quatro livros da coleção Puiggari-Barreto têm, como característica, narrativas com fundo moralizante. Os autores, por meio dessas narrativas, buscavam incutir no coração das crianças os valores e comportamentos almejados pela sociedade da época, pelas vivências dos personagens de cada livro. Dessa forma, os personagens que emergem nas páginas dos livros da série Puiggari Barreto cumprem seus deveres como cidadãos e, quando apresentam um comportamento indesejado, logo aprendem a lição e mudam seus hábitos, moralizando seus costumes, tornando-se civilizados⁴. Por meio dos personagens, os autores acabam construindo a imagem de cidadão republicano ideal, que, de certa forma, deveria ser “copiada” para a vida dos alunos leitores.

A imagem de cidadão republicano ideal, que emerge das páginas dos livros, aponta que o cidadão republicano deveria ser o cidadão “*com o coração cheio das mais belas virtudes*”⁵, ou seja, deveria ser verdadeiro, corajoso, bondoso, caridoso, econômico, educado, higiênico, trabalhador, cortês, honesto, alegre e respeitoso.

A Higiene: um bom hábito para um cidadão republicano

A preocupação com as questões de higiene eram latentes no final do século XIX e início do século XX. Os médicos-higienistas, imersos no debate republicano de modernização da nação, unidos aos reformadores da época, passaram a fazer parte de uma discussão a respeito da formação do cidadão brasileiro. Os ideais que moviam

⁴ O conceito de civilizado que está sendo empregado aqui se baseia no que Elias (1990) destaca como ato de civilizar. Segundo o autor, civilizar significa o processo de transformar, moldar e condicionar o cidadão para que ele adquira novos hábitos.

⁵ Fragmento retirado da lição intitulada *Um rapaz corajoso*, contida no *Quarto Livro de Leitura* Puiggari-Barreto, publicado em 1909.

toda a discussão eram os de moralização, civilização e higienização do povo. É importante destacar que foi desde a segunda metade do século XIX que tais questões estiveram em pauta, mas foi após o processo de Proclamação da República, em 1889, que esses ideais ganharam mais força.

A higiene é destacada nos livros de leitura Puiggari-Barreto, ao lado da moral e do civismo. Ela aparece ao longo da coleção como um comportamento virtuoso que deveria ser aprendido pelos alunos, com vistas a formá-los para a sociedade moderna. Ela aparece como um hábito a ser moralizado e também como um comportamento a ser civilizado. Na lição intitulada *Uma lição de hygiene*, que compõe o *Segundo Livro de Leitura* da coleção, a higiene se destaca da seguinte forma:

Há uma sciencia, que todos devemos conhecer, e que nos ensina a maneira pela qual podemos manter a nossa saúde: é a hygiene! A hygiene ensina-nos que a saúde depende de: comer com moderação; respirar ar puro, oxygenado; fazer exercícios corporaes; dormir a horas certas, e durante 9 horas no maximo; e conservar o corpo escrupulosamente limpo (PUIGGARI-BARRETO, 1911, p.104).

Os cidadãos que colocassem em prática todos esses preceitos de higiene se tornariam cidadãos saudáveis. Ser saudável era um dos hábitos de deveriam ser aprendidos e moralizados pelos alunos, para que se tornassem cidadãos modernos. Não só modernos, mas também colaboradores de uma proposta de melhora para a qualidade da saúde pública paulista. Considerando a cidade de São Paulo, local onde a série foi escrita, no período que compreende o final do século XIX e início do século XX, observamos que as questões de higiene e a saúde pública ganharam um lugar de destaque na esfera social, caracterizando-se como um problema para a sociedade em questão.

Vigarello (1985), estudando as práticas de higiene, destaca que a palavra “higiene” ganhou seu espaço partir do século XIX, passando a não ser mais só um adjetivo que qualificaria a saúde e sim um conjunto de dispositivos e saberes que favoreciam a sua conservação. Nesse período, segundo o autor, alguns textos passaram a ser produzidos, insistindo na renovação de certas práticas de higiene. Desta forma, é o que podemos perceber com a série Puiggari-Barreto, produzida a partir de 1904, quando destaca enfaticamente os preceitos de higiene. A higiene aparece ao longo da coleção diretamente relacionada à preservação da saúde. Podemos perceber essa relação no fragmento acima, ou também nas narrativas *A mentira disfarçada*, *A volta para a cidade*, *A caminho da escola*, entre outras. Ela

está sempre apresentada como um bom hábito, um bom comportamento e até mesmo como uma virtude do cidadão, que, ao colocá-la em prática, se identificaria como um cidadão republicano.

Considerações

O estudo realizado com os livros de leitura da série Puiggari-Barreto ainda se encontra em andamento, mas já nos possibilita chegar a algumas conclusões. Os resultados obtidos até o presente momento têm mostrado que os livros que compõem a série, escritos e produzidos no momento de institucionalização da escola primária em São Paulo, foram elaborados a fim de atender ao projeto de educação popular que visava a formar o cidadão, desenvolvendo nele a civilidade e a moral. A higiene aparece nos livros da série ao lado de ambos, como um comportamento que deveria ser apreendido pelos alunos, assim como outros destacados no texto acima. O cidadão republicano estampado nas páginas da coleção deveria ser higiênico, saudável, verdadeiro, corajoso, bondoso, caridoso, econômico, educado, trabalhador, cortês, honesto, alegre e respeitoso. Desta forma, percebemos a higiene construída ao lado das demais disciplinas, principalmente a moral e o civismo. O próximo passo será pensar como a série Puiggari-Barreto contribuiu com o processo de escolarização da higiene em São Paulo, no momento de sua ampla utilização pela escola graduada paulista.

Fontes

PUIGGARI, R.; BARRETO, A. O. **Quarto livro de leitura**. São Paulo: Francisco Alves, 1909.

_____. **Segundo livro de leitura**. 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1911.

_____. **Terceiro livro de leitura**. 7. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1911.

_____. **Segundo livro de leitura**. 14. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1913.

_____. **Primeiro livro de leitura**. 26. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1922.

Referências

- CARVALHO, M. M. C. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DELGADO, B. **Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación**. Historia de la Educación, n. 2, p. 352-358, 1983.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.v. 1.
- FARIA FILHO, L. M. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.(Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 108-167.
- OLIVEIRA, C. R. G. de; SOUZA, R. F. de. As faces do livro de leitura. **Caderno Cedes**, São Paulo, ano 20, n.52, nov. 2000.
- RAZZINI, M. P. G. São Paulo, Cidade dos Livros Escolares. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Org.). **Impresso no Brasil: 200 anos de livros brasileiros**. São Paulo: Unesp, 2010.
- ROCHA, H. H. P; SOMOZA, M. Apresentação do dossiê “Manuais escolares”: múltiplas facetas de um objeto cultural. **Pró - Posições** (UNICAMP. Impresso), v.23, n. 3(69), p. 21-31, 2012.
- SANTOS, M. L. C. K. **Lendo com Hilda: João KÖPKE - 1902**. Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2013.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo: (1890 - 1930)**. São Paulo: UNESP, 1998.
- VALDEZ. D. Livros de leitura para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930). **Linhas**–Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 219-242, 2004.

QUILOMBO DE PALMARES: DISCURSOS SOBRE A RESISTÊNCIA NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL PUBLICADOS DURANTE A VIGÊNCIA DA ESCRAVIDÃO

Cristina Carla Sacramento¹

Este trabalho tem por objetivo analisar os discursos produzidos sobre a constituição e dinâmica do Quilombo de Palmares em dois livros didáticos de História do Brasil publicados no século XIX, uma vez que este quilombo denota a expressiva resistência negra ao regime escravocrata. Nesse sentido, a análise aqui proposta aborda os livros *Resumo da Historia do Brasil* (BELLEGARDE, 1834, 2.ed.) e *Episodios da Historia Patria contados á infancia* (PINHEIRO, 1864, 3.ed.), tendo sempre em vista a perspectiva dos autores em relação à história dos negros, que naquele momento ainda constituíam a mão de obra escrava brasileira, ao mesmo tempo em que no Parlamento eram discutidas e elaboradas as leis abolicionistas.

Analisar os discursos sobre os negros em livros didáticos tem em vista o fato de que esses materiais, de acordo com Choppin (2000, p. 110), podem ser considerados importantes ferramentas pedagógicas, cuja função é favorecer a aprendizagem, além de participarem de um “[...] processo de socialização, aculturação e doutrinação de novas gerações”. Isso implica dizer que existe a expectativa de que eles sejam instrumentos capazes de indicar aos alunos os tipos de comportamentos, condutas e valores considerados ideais e/ou essenciais numa dada sociedade.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2004) alerta para o fato de que o livro didático tem características peculiares no que diz respeito à sua produção, sua circulação, uso e autoria. No que diz respeito a este último, a autora afirma que o autor de livro didático “deve ser em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional”. (BITTENCOURT, 2004, p. 479). O que permite pensar que o discurso por ele produzido deve ir ao encontro dos objetivos educacionais do Estado, ao mesmo tempo em que precisa estar coerente com as diretrizes editoriais.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação e História Cultural; (bolsista FAPESP). Integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: sempreafro@yahoo.com.br

Os autores que produziram as obras aqui analisadas, Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde e Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, pertencem a um período que Bittencourt (2004) classifica como a primeira geração de autores de obras didáticas no Brasil, período esse compreendido entre os anos de 1827 e 1880. Nesse momento, os autores tinham em comum o fato de serem “homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação” e terem por objetivo a formação moral da juventude brasileira, em especial a formação da futura elite (BITTENCOURT, 2004, p. 480).

Nesse sentido, é importante destacar que Henrique Bellegarde é considerado um dos precursores da publicação de livros didáticos de História do Brasil, sendo responsável pela tradução do *Resumé de l'histoire Du Brésil*, de Ferdinand Denis, em 1831. Segundo Blake (1895), ele chegou ao Brasil em 1808, e teve formação ampla, inclusive militar: cursou Matemáticas, integrou o corpo de artilharia, frequentou a Academia Militar e, após estudar na Europa, tornou-se bacharel em letras pela Universidade de Paris. Retornando ao Brasil, alcançou o cargo de major do corpo de engenheiros, foi cavaleiro da ordem de Cristo e sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Joaquim Pinheiro, por seu turno, foi ordenado presbítero em 1848 e destacou-se por lecionar no Colégio Pedro II e atuar no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, duas instituições socialmente valorizadas e reconhecidas no que diz respeito à produção de conhecimento. É considerado um dos cidadãos brasileiros que prestou grandes serviços à história pátria e ao magistério superior (BLAKE, 1889).

Daí a autora afirmar que escrever um livro didático no início do século XIX era uma “tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da ‘nação’”, cuja função era contribuir para a prosperidade do país. Esta tarefa poderia ser realizada para cumprir uma ordem superior ou voluntariamente, tendo preferência os homens letrados que tinham vínculos com instituições socialmente reconhecidas, tais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o Colégio Pedro II² (BITTENCOURT, 2008, p. 30). É importante, ainda, ressaltar que ser autor de livros didáticos significava ser portador de um lugar de fala que os autorizava a veicular discursos considerados verdadeiros sobre a história oficial da nação.

Nesse sentido, as contribuições de Michel Foucault no que diz respeito à concepção de verdade são significativas, uma vez que a compreende numa inter-

² Em outro texto, Bittencourt (2004) cita, também, a Escola Militar no Rio de Janeiro.

relação com mecanismos de poder, sendo definida por uma série de mecanismos e regras cuja função é definir num dado momento quais discursos podem ser considerados verdadeiros, ao mesmo tempo em que atribui a eles efeitos de poder. É nesse sentido que ele afirma que “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2010, p.9).

Esta afirmação permite pensar que, embora o livro didático se caracterizasse como material pedagógico capaz de disseminar um discurso “verdadeiro” por meio de seu conteúdo, Bittencourt (2008) ressalta que também era entendido como um dispositivo de controle do saber a ser difundido nas instituições escolares por parte do Estado.

Esta perspectiva vai, também, ao encontro da afirmação de Choppin (2000), que compreende os manuais escolares como “suportes de verdade”, e essa verdade constitui-se, segundo ele, como o conjunto de conhecimentos acumulados em dado momento, visto que os manuais são historicamente situados e, por essa razão, refletem sua época e o grupo social que os produziu.

Desta forma, é considerando o lugar de fala dos autores aqui mencionados e do objetivo do ensino de História no período analisado, que se estabelecem as reflexões a seguir.

Negros de Palmares: discursos que se alternam entre uma suposta anarquia e a organização negra contra a escravidão

Na análise da presença de negros em livros didáticos, considera-se que, embora os africanos tivessem uma história e uma cultura peculiares em seu continente de origem, no Brasil o relato de sua condição de escravos, muitas vezes, é a única versão apresentada nas instituições de ensino. Muitas vezes, os escravos são, inclusive, retratados de forma submissa em relação ao sistema a que estavam submetidos, sem que sejam enfatizadas as várias formas de resistência adotadas por eles, tais como: as irmandades religiosas, o assassinato dos senhores e de sua família, as revoltas e insurreições, o aborto praticado pelas escravas e a formação de quilombos (MUNANGA; GOMES, 2006).

Nesse viés reflexivo, Reis (1995, p. 15) pondera que

Embora não tivessem sido as únicas formas de resistência coletiva sob a escravidão, a revolta e a formação de quilombos foram das mais importantes. A revolta se assemelha a ações coletivas comuns na história de outros grupos subalternos, mas o quilombo foi um movimento típico dos escravos. É difícil, porém, em muitos casos, distinguir um do outro. Apesar de muitos quilombos terem se formado aos poucos, através da adesão de fugitivos individuais ou agrupados, outros tantos resultaram de fugas coletivas iniciadas em revoltas. Tal parece ter sido, por exemplo, o caso de Palmares.

Dentre todas essas manifestações de resistência, o quilombo de Palmares será aqui abordado por se tratar do quilombo mais duradouro do período escravocrata. De acordo com Munanga e Gomes (2006, p.76), os quilombos, de modo geral, se constituíram como verdadeiras fortificações e o Quilombo de Palmares, especificamente, foi o “primeiro Estado livre nas terras da América”, uma vez que os quilombolas – escravos que fugiam das fazendas – viviam de forma organizada, cultivando a terra e trabalhando em oficinas, constituindo uma sociedade livre.

Reis (1995, p.16) indica, ainda, que sua população não estava limitada apenas aos escravos fugidos e seus descendentes, embora estes fossem predominantes e tentassem, apesar de suas diferenças, conciliar suas diferenças étnicas e reelaborar sua cultura. O Quilombo abrigou “outros tipos de trãnsfugas, como soldados desertores, os perseguidos pela justiça secular e eclesiástica, ou simples aventureiros, vendedores, além de índios pressionados pelo avanço europeu”. Depois de sua destruição, nenhuma estrutura semelhante a ele foi reproduzida por parte dos escravos.

Desta forma, tendo em vista o modo como se constituiu e considerando o período em que se estabeleceu e permaneceu inserido numa sociedade escravocrata (séculos XVI e XVII), é que se procura dar visibilidade aos discursos que os autores produziram sobre o quilombo.

Sob o título *Negro de Palmares*, Bellegarde descreve que

Os negros que procurão escapar á escravidão, bem vezes insupportavel pela tyrannica injustiça de seus senhores, formão quasi sempre pequenas associações nos matos apelidadas *Quilombos*, onde huma má ou nulla administração, concorre para os entregar ás primeiras tentativas da policia; a Povoação de Palmares, porém, offerece huma excepção d`esta negligência geral. (BELLEGARDE, 1834, p. 145-146).

De acordo com o autor, a partir da reunião inicial de 40 negros fugitivos munidos de armas de fogo e da afluência de outros tantos fugitivos, a Povoação de Palmares cresceu rapidamente e de forma assombrosa. Eles teriam saqueado as

localidades vizinhas e se apoderado de todas as “mulheres de cor”, uma vez que não tinham muitas companheiras.

No entanto, a partir dessa primeira descrição de uma suposta barbaridade dos negros, que chega a ser comparada com a dos romanos, o discurso sobre o quilombo de Palmares apresenta elementos que o identificam como uma sociedade organizada, uma vez que Bellegarde menciona que os Palmarienses dedicaram-se com “ordem e previdência” à agricultura e escolheram como chefe o bravo Zumbé³, que, com o auxílio de seus ministros, deveria garantir a segurança e o aumento da povoação, por meio de “huma especie de código, hoje infelizmente ignorado” (BELLEGARDE, 1834, p. 148). Destaca, ainda, a prática religiosa como sendo o sincretismo entre o catolicismo e superstições. Em seu discurso, ele reitera a ideia de espaço organizado ao afirmar que “a população de Palmares crescia pois por admirável maneira; as matas virgens aparecerão em breve transformadas em terrenos cultivados, e numerosos edifícios ocuparão os arredores da Cidade.” (BELLEGARDE, 1834, p. 148).

Por fim, o autor sinaliza para o receio que o Governo de Pernambuco tinha em relação ao quilombo, que já resistia há cinquenta anos, e a sua decisão de destruí-lo. Bellegarde afirma que, após uma investida de 7.000 homens que, inicialmente, foram vigorosamente repelidos pelos negros, os habitantes de Palmares sucumbiram após ficarem sitiados, sem condições de providenciar alimentos e expostos a tiros de canhão. Para Bellegarde (1834, p. 149), este acontecimento desencadeou um ato de valor por parte de Zumbé, atestando que este valor é “o mesmo em todas as especies do genero humano”. Pois o chefe dos negros, ao perceber que poderia ser re-escravizado, atirou-se do alto de um rochedo juntamente com alguns de seus companheiros. A Cidade de Palmares foi reduzida a ruínas, os velhos, mulheres e doentes foram vendidos, e segundo ele, só restou a “memoria de seus celebres habitantes”(BELLEGARDE, 1834, p. 150).

No que diz respeito à produção de Joaquim Pinheiro, este autor, no capítulo intitulado *Os Palmares*, destaca que este quilombo se formou a partir da fuga de quarenta pretos para as matas da Serra da Barriga e que este número aumentou consideravelmente por causa da chegada de outros companheiros e companheiras. Inicialmente, tal como fez Bellegarde, ele apresenta um discurso depreciativo,

³ Bellegarde (1834) se refere a Zumbi como Zumbé, ao passo que Pinheiro (1864) o identifica como Zambi.

identificando o quilombo de Palmares como uma república negra onde reinava o terror e a anarquia, uma vez que, segundo ele, “poucas e vigorosas erão suas leis, como acontece com os povos primitivos ou semi-selvagens” (PINHEIRO, 1864, p.122).

Seus habitantes acolhiam aqueles que voluntariamente se uniam a eles, mas, por outro lado, escravizavam os prisioneiros. Mais, ainda: crimes como homicídio, adultério e roubo eram punidos com a pena capital. Esta dinâmica adotada no quilombo era entendida pelo autor como decorrente da passagem repentina de um estado de servidão para um estado de liberdade, que poderia produzir uma anarquia. Nesse sentido, Pinheiro (1864, p. 122) afirma que os habitantes de *Palmares* viviam “de roubos, assaltando as fazendas da vizinhança, d`onde tiravão tudo de que precisavam”, prova disso é que os habitantes se cobriam com simples *tangas*, com exceção dos homens mais importantes e de suas mulheres, que se vestiam com roupas roubadas. Esta atitude inspirava terror a toda vizinhança, que muitas vezes tinha de fazer acordos com os quilombolas para salvar sua casa e empregados.

Numa outra dimensão, o autor acrescenta, ainda, que os cronistas da época consideravam o quilombo uma “bellicosa republica”, guardada por guerreiros valentes e com uma população de quase vinte mil pessoas, que se alimentavam de peixes, frutas e hortaliças e praticavam uma religião que misturava ritos cristãos com superstições africanas bárbaras (PINHEIRO, 1864, p. 124).

Joaquim Pinheiro (1864, p. 122) enfatiza, ainda, a figura de Zambí, que, segundo ele, se destacava entre os demais em função de sua valentia e coragem, tendo sido o responsável por comandar a organização e administração que o quilombo exigia, pois não pode existir “sociedade sem chefe”.

Para o autor, a existência deste quilombo era uma afronta para o Governador de Pernambuco, que solicitou ao Governador Geral do Brasil que enviasse milícias para destruí-la. E, para tal feito, foi escolhido Domingos Jorge, responsável pelas tropas militares, que encontrou grande resistência por parte dos habitantes do quilombo de Palmares, perdendo muitos soldados.

No entanto, depois de um longo tempo de batalha, os ex-escravos, já tomados pela fome e reconhecendo sua completa desvantagem em relação aos soldados, que recebiam mantimentos, foram dominados e escravizados novamente. Suas casas foram invadidas e incendiadas e o quilombo foi destruído.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, foi possível constatar que os discursos produzidos pelos autores sobre os negros durante o período da escravidão, embora não priorizassem retratar as características desse sistema, buscaram destacar, cada um a sua maneira, o modo como os escravos buscavam resistir ao sistema. Nesse sentido, a abordagem realizada pelos autores apresenta ponderações diversas que, por um lado, apontam os negros como um grupo de escravos que fugiam de seus senhores e se reuniam desordenadamente com ritos e práticas condenáveis, uma semisselvageria e que, por isso, afrontavam o Governo por infringirem o sistema estabelecido. Em alguns momentos, reitera-se uma suposta hierarquização entre os sujeitos livres e os escravos (brancos e negros), especialmente quando é dito que atos de valor são os mesmos “em todas as espécies do gênero humano”.

Por outro lado, contrastando com a primeira abordagem, é possível verificar que os autores não desconsideram o fato de que o Quilombo de Palmares tenha sido, de fato, a mais organizada forma de resistência ao sistema escravocrata, haja vista que havia uma dinâmica particular que demonstrava a capacidade de organização dos negros. Capacidade esta demonstrada pelo tempo em que o Quilombo resistiu às investidas dos bandeirantes e da narrativa que os autores fazem de suas fortificações, quando ressaltam seus códigos de organização específicos, quando chamam seus habitantes de guerreiros valentes, célebres e enfatizam a liderança de Zumbi, atualmente considerado um símbolo da resistência negra contra a opressão.

Essa alternância de discursos permite refletir, ainda, que os discursos aqui apresentados, estavam sujeitos a propostas educacionais específicas, que tinham por objetivo maior a oficialização de uma história nacional e da consolidação desta identidade nacional. Isso implica dizer que se, por um lado, naquele momento tinha pouca relevância apresentar os africanos como integrantes da sociedade brasileira, haja vista que eram escravos, por outro lado, os discursos sobre o Quilombo de Palmares não poderiam ser negligenciados por mostrar, numa outra perspectiva, a ação do Governo para manter a ordem estabelecida.

Fontes

BELLEGRARDE, Henrique Luiz de Niemeyer. **Resumo da Historia do Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Typ. de R. Ogier, 1834.

PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. **Episodios da Historia Patria contados à infância**. Rio de Janeiro: B. L – Garnier, Livreiro-Editor, 1864. [3^a Edição correcta e augmentada].

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Livro didático e saber escolar** (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895. v. 3, p. 226-228.

Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 4, 1898, p.107-113. Disponível em:

<<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/14856>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). **La cultura escolar de Europa: Tendencias históricas e emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-166.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 14-39, 1995. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/28/02-jeis.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.



PARTE IV

**MATERIALIDADE ESCOLAR, HISTÓRIAS DA
INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



MOBILIÁRIO ESCOLAR EM MOVIMENTO

Gustavo Rugoni de Sousa¹

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre aspectos do mobiliário escolar, analisados a partir de um conjunto de catálogos localizados em diferentes acervos nacionais e internacionais. Para tanto, as análises se concentram entre o período final dos oitocentos e início dos novecentos e relacionam-se com a expansão da escola de massas e obrigatória que se articula com a expansão industrial. Compreende-se o mobiliário escolar não apenas como um componente pedagógico, mas, sobretudo, como um produto da indústria idealizado para atender às demandas materiais da escola.

Dados localizados em trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa² e investigações no âmbito da cultura material contribuíram com elementos que vieram a sustentar a ideia de um “mobiliário em movimento”. Essa categoria foi idealizada com o intuito de auxiliar a compreensão sobre os investimentos realizados em torno da escola, especialmente os que dizem respeito ao seu provimento material. Advoga-se aqui que a escola moderna demandou uma grande quantidade de materiais que deviam estar em consonância com um modelo de escola aceito internacionalmente. Para atender a essa nova demanda, os investimentos realizados por médicos, educadores e indústrias fizeram com que os mobiliários não fossem mais caracterizados como objetos rígidos e estáticos, mas sim como artefatos que deveriam estar em movimento; em outras palavras, precisavam apresentar soluções para que pudessem ser ajustados aos corpos dos alunos e não o contrário.

¹ Doutorando da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), (bolsista PROMOP/UDESC), sob orientação da professora doutora Vera Lucia Gaspar da Silva e é membro do grupo de pesquisa “Objetos da Escola”. E-mail: gustavorugoni@gmail.com

² Grupo de Pesquisa “Objetos da Escola”, coordenado pela professora doutora Vera Lucia Gaspar da Silva. Pesquisas realizadas por meio do projeto intitulado “Objetos em Viagem: Provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870 – 1920)” (UDESC / CNPq / CAPES / FAPESC). Parte das atividades foi desenvolvida de forma articulada a projetos nacionais iniciando com o de título “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)”, o qual, depois de finalizado, deu lugar ao projeto “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)”, ambos coordenados por Rosa Fátima de Souza. A versão atual está sendo desenvolvida de forma articulada ao Programa de Pesquisa “MODERNO, MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO: a educação nos projetos de Brasil – séc. XIX e XX (2ª Fase)”, que conta com a coordenação geral de Luciano Mendes de Faria Filho.

A ideia de movimento vem justamente dessas inovações: das curvas dos assentos e bancos para melhorar o conforto, do ajuste de altura das carteiras, bancos e mesas para melhor acomodar seus usuários, dos movimentos de engrenagens e parafusos que permitiam que as poltronas girassem, subissem e descessem, das gavetas que passaram a abrir em diferentes sentidos. Parte também da compreensão de um período em que as sociedades buscavam estar em consonância com a modernidade, no qual a ciência e a razão deveriam passar a responder às demandas de um tempo que pretendia ser reconhecido como moderno.

Para além da materialidade, entende-se também que a idealização do mobiliário faz parte de uma circulação de saberes provenientes de diferentes campos, de distintas regiões. Essa compreensão se sustenta na institucionalização e expansão da *escola moderna*³, na qual se destaca o papel desempenhado pelos médicos e educadores, que buscaram fazer da escola uma instituição promotora de saúde e de civilidade; da *indústria*, que procurou desenvolver novas soluções e tecnologias para a escola e, portanto, não apenas seguiu as prescrições escolares; e do *Estado*, que, para exercer seu papel de comprador e assim alçar o mercado escolar como um nicho atraente, teve de passar por mudanças burocráticas, administrativas e políticas.

Deste modo, um mobiliário em movimento faz referência às relações estabelecidas em torno da *indústria*, *escola* e o *Estado* para prover materialmente as escolas públicas primárias. A partir da interação destes agentes em torno de um projeto escolar, identifica-se que o mobiliário passou por mudanças que tinham como objetivo atender às exigências de um modelo escolar difundido internacionalmente, moldando-se às necessidades de um mundo que queria se afirmar como moderno.

No centro desse processo cabe ressaltar a importância do Estado, que, além de um forte comprador, foi promotor de políticas e ideias que incentivaram a expansão de um modelo escolar. Como exemplo, pode-se citar a elaboração de prescrições e a implantação da obrigatoriedade de ensino, as quais contribuíram para o fortalecimento da escola como um nicho de mercado atraente para a indústria. Nesse sentido, John Meyer (2000) fornece elementos que apontam para a identificação de aspectos semelhantes difundidos em torno de um modelo ideal de escola, como, por exemplo, a forte pressão internacional que foi estabelecida para que países passassem

³ No Brasil, o modelo de escola primária que recebeu uma maior atenção do Estado entre o final dos oitocentos e início dos noventa, principalmente no que diz respeito ao seu provimento material, foram os Grupos Escolares. Para mais informações, indica-se o trabalho elaborado por Gaspar da Silva (2006), intitulado “Vitrines da República”.

a introduzir em seus respectivos contextos um determinado modelo de escola sustentado pela grande demanda de materiais, pela elaboração de estratégias que aumentassem o número de alunos e que proporcionassem a adequação dos currículos, metodologias e da forma escolar.

Compartilhando desse entendimento, Nóvoa & Schriewer (2000) se apoiam em um conjunto significativo de evidências empíricas que demonstram que as ideologias e os sistemas educacionais modernos oriundos da Europa nos séculos XVIII e XIX foram difundidos em diversos países a partir de uma circulação de ideias, a qual, embora apresente singularidades em suas apropriações, atravessou fronteiras políticas, geográficas, econômicas e temporais⁴. A partir da internacionalização de modelos, saberes e da emergência de um ambiente cultural transnacional, os autores sustentam a tese da difusão mundial da escola, que tem como base a teoria do sistema mundial, que permite a identificação de relações de interdependência em todo o mundo. Por sua vez, a difusão mundial da escola não pode ser entendida apenas como relação de trocas internacionais de mercadorias ou de interdependência econômica, mas sim como componente de um sistema social de regras institucionais e propriedades estruturais.

Neste contexto, os autores chamam atenção ainda para o circuito das Exposições Universais, uma vez que estes eventos passaram a ter grande relevância mundial, principalmente a partir da metade do século XIX, na promoção e internacionalização de ideias educativas, as quais contribuiriam significativamente para a difusão de métodos, objetos e modelos escolares. Um dos estudos de referência da área que colabora para este entendimento é o de Kuhlmann Júnior (2001), pois permite identificar estes espaços como “palcos da modernidade”, uma vez que a grande ressonância e importância dada ao que estava sendo exposto atraíram muitas indústrias e países que buscavam utilizar esses locais para apresentar à sociedade suas inovações e soluções para a escola, fortalecendo assim o caráter didático e difusor de ideias das Exposições⁵.

⁴ Cabe ressaltar que, por causa de diferentes culturas políticas e de fatores de ordem econômica, por exemplo, os modelos de escolas implementados, assim como os objetos idealizados, podem ter sofrido alterações. No entanto, as pesquisas vêm demonstrando que, mesmo com essas “adaptações locais”, existem muitos aspectos que se assemelham, provavelmente graças à circulação de ideias.

⁵ Para atender às demandas das escolas, as indústrias passaram a adequar seus produtos a essas novas especificações difundidas nas Exposições. Ressalta-se que as indústrias não apenas seguiram as prescrições elaboradas pelo Estado, mas também passaram a desenvolver produtos e soluções para a escola, contribuindo também para alterações nesses espaços, uma vez que essas “inovações” incitaram o imaginário de políticos e educadores.

Nesse sentido, questiona-se como a modernidade educativa foi sendo reinventada a partir de um signo de progresso que relacionava desenvolvimento científico e educativo com a ampliação material da escola. Nas palavras de Vidal (2009), “a construção arquitetônica e a compra e distribuição crescente de materiais escolares serviram tanto à racionalização do ensino e à disseminação dos métodos simultâneo e intuitivo, quanto responderam aos ditames da higiene, regulando espaços coletivos e individuais” (p. 43). Com a crescente utilização de artefatos escolares, a concepção de eficiência escolar, principalmente a partir do final do século XIX, foi sendo construída associada a um “imaginário produtivo da revolução industrial, concebendo a graduação do ensino como fluxo e o investimento em educação como regulado pela lógica do custo-benefício” (p. 43). Nesse contexto, a autora destaca que a indústria foi chamada a participar do processo de difusão da escola, o que permite uma série de indagações sobre os efeitos do desenvolvimento industrial sobre a invenção da escola moderna.

Ao analisar especificamente os mobiliários escolares por meio de catálogos elaborados por fábricas moveleiras localizadas em diferentes países, compreende-se que estas se apropriaram de determinadas ideias e buscaram representar nos documentos um mobiliário escolar idealizado para atender às especificações de um design difundido e aceito internacionalmente. Dentre os discursos que se destacam e passaram a contribuir para alterações na idealização do mobiliário, está o movimento higienista, o qual buscou construir uma cultura escolar que estivesse adequada aos preceitos médicos do período, bem como à propagação de modelos e empresas que encontram nas Exposições Universais vitrine privilegiada.

Os catálogos como difusores de saberes escolares

Este trabalho toma as fontes materiais como “aspectos significativos do projeto educativo” por contribuírem “para que a instituição escolar cumprisse (e cumpra) sua tarefa de instruir/educar/moralizar/civilizar” (GASPAR DA SILVA e PETRY, 2012, p. 20). Portanto, na esteira dos trabalhos das autoras, o intuito aqui é o de refletir sobre o mobiliário, bem como indicar empresas que passam a atender o mercado escolar a partir da fabricação desses materiais.

Para atender a estes objetivos, foi selecionado como fonte um grupo de catálogos localizados em diferentes acervos e países: **Coleção Paulo Bourroul**, disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, São Paulo/Brasil; acervo

do **Arquivo Histórico Municipal de Rio Negrinho**, Santa Catarina/Brasil; acervo do **Museu Pedagógico José Pedro Varela**; catálogos da francesa Maison Deyrolle e dos Estados Unidos. Assim, mapearam-se seis fábricas: Móveis CIMO/Brasil⁶, Geo. M. Hammer & Co./Inglaterra, A. Lickroth & Cie./Alemanha, The Columbia School/Estados Unidos, Albino de Matos P. & Barros LDA./Portugal e Maison Deyrolle/França⁷.

A estratégia escolhida para este trabalho é a de, por meio dos catálogos, localizar e analisar carteiras escolares produzidas para atender às demandas da escola. Essa escolha se sustenta na compreensão de que os documentos tomados aqui como fontes podem contribuir para informar sobre um tipo de circulação de ideias pedagógicas. Por isso, optou-se por realizar uma comparação dos conteúdos vinculados nos catálogos para identificar permanências, mudanças, saberes e tecnologias utilizadas na produção dos artefatos. Neste sentido, compreende-se que os documentos elaborados pelas indústrias para atender o mercado escolar também se constituem em um “patrimônio histórico-educativo” (ESCOLANO BENITO, 2012) e vêm contribuindo para a construção de uma maior compreensão sobre as relações em torno da escola, bem como estratégias estabelecidas para atender às demandas materiais das instituições escolares.

Ao analisar os catálogos das fábricas Móveis CIMO, Geo. M. Hammer & Co., The Columbia School, Maison Deyrolle, A. Lickroth & Cie e Albino de Matos P. & Barros LDA., identifica-se que não foram elaborados no mesmo ano, conforme apresentado no Quadro 1:

QUADRO 1 – ANOS EM QUE FORAM PRODUZIDOS OS CATÁLOGOS DAS FÁBRICAS

Empresas	Anos de produção dos catálogos
Móveis CIMO	1932 a 1944 ⁸
Geo. M. Hammer & Co.	1893
The Columbia School	1912

⁶ As pesquisas realizadas acerca da fábrica possibilitaram identificar que ela recebeu diferentes nomes em sua trajetória. No entanto, optou-se por denominar a empresa por “Móveis CIMO”, pois essa é a razão social mais conhecida por seus consumidores e também pelos moradores da cidade de Rio Negrinho, local onde a empresa se localizava.

⁷ Os catálogos internacionais foram localizados e fotografados por Vera Lucia Gaspar da Silva durante atividades de estágio pós-doutoral que contou com apoio financeiro do CNPq.

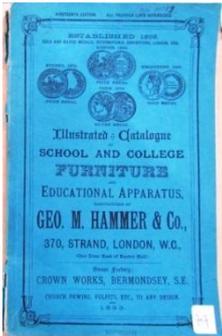
⁸ Não foi possível determinar o ano em que o catálogo da Móveis CIMO foi elaborado, uma vez que esse não apresentava uma data. Desse modo, o período de 1932 a 1944 foi estabelecido a partir da razão social da empresa, que estava exposta no documento.

Maison Deyrolle	1924
A. Lickroth & Cie	1887
Albino de Matos P. & Barros LDA.	1929

FONTE: Klostermann (2007); Geo. M. Hammer (1893); Columbia School (1912); Maison Deyrolle (1924); Lickroth & Cie. (1887) e Carvalho (2004). Disponível em: Arquivo público de Rio Negrinho e no Acervo do “Museu Pedagógico ‘José Pedro Varela’” de Montevideú.

Mesmo produzidos em anos diferentes, os catálogos e os mobiliários neles representados apresentam ideias em comum, dados que indicam uma permanência de discursos e saberes durante várias décadas. Apesar de se perceber uma circulação de ideias pedagógicas por meio dos catálogos, não se compreende aqui que essa tenha ocorrido como um movimento linear, ou seja, que os modelos de escolas e artefatos tenham sido difundidos ao mesmo tempo ao redor no mundo. Diferentemente, entende-se que esse processo foi introduzido nos diferentes países, muitas vezes, em momentos distintos e, inclusive, sofreu modificações conforme as características políticas, sociais e econômicas locais.

QUADRO 2 – CAPAS DOS CATÁLOGOS DAS FÁBRICAS MÓVEIS CIMO, GEO M. HAMMER, THE COLUMBIA SCHOOL, MAYSON DEYROLLE, A. LICKROTH & CIE. E ALBINO DE MATOS P. & BARROS LDA.

Móveis CIMO (1932 a 1944) ⁹	Geo. M. Hammer & Co. (1893)	The Columbia School (1912)
		

⁹ O catálogo da Móveis CIMO não apresenta na capa uma menção explícita de que este visava a atender o mercado escolar. Contudo, os produtos que são apresentados em seu interior são todos de uso escolar. Essa constatação indica que o intuito da fábrica era utilizar esse mesmo catálogo em diferentes mercados, uma vez que contém móveis que poderiam atender tanto a escolas, como escritórios e repartições públicas.

Maison Deyrolle (1924)	A. Lickroth & Cie. (1887)	Albino de Matos P. & Barros LDA. (1929)
		

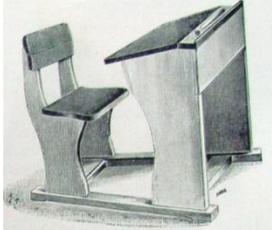
FONTE: Klostermann (2007); Geo. M. Hammmmer (1893); Columbia School (1912); Maison Deyrolle (1924); Lickroth & Cie. (1887) e Carvalho (2004). Disponível em: Arquivo público de Rio Negrinho e no Acervo do “Museu Pedagógico ‘José Pedro Varela’” de Montevideú.

A comparação entre os catálogos analisados possibilitou identificar que as fábricas, com exceção da Móveis CIMO, indicavam em suas capas, utilizando menções escritas e/ou imagens, que fabricavam móveis para atender ao mercado escolar. Essas indicações poderiam facilitar a identificação pelos consumidores que se interessassem em adquirir os produtos. No caso da empresa estadunidense Columbia School, chama atenção a preocupação em vincular seus produtos aos preceitos higienistas do período. Primeiramente porque a capa apresenta uma imagem com três carteiras perfeitamente ajustadas às diferentes alturas dos alunos, o que demonstra que a empresa buscava divulgar a ideia de que seus mobiliários poderiam se ajustar aos corpos dos estudantes. Para ressaltar a mensagem dessa imagem, a frase “Comfort, adjustability, individuality, durability”, em destaque no documento, remete o mobiliário fabricado pela Columbia School à ideia de um artefato confortável, de alta durabilidade, com assentos individuais e passíveis de ajustes.

No interior desses catálogos é possível identificar ainda uma série de produtos fabricados pelas empresas, como carteiras, escrivaninhas, quadros-negros, poltronas, cadeiras, armários-museus, sofás, globos terrestres, cestos de lixo, canetas, balanças, régua, apagadores, entre outros. Embora situadas no setor moveleiro, algumas firmas não se restringiam apenas a fabricar móveis, uma vez que também se especializaram na fabricação de outros objetos. Para apresentar os produtos aos seus consumidores, os catálogos foram elaborados com imagens e textos, que tinham como objetivo fornecer definições técnicas dos produtos, dimensões, valores e, em alguns mobiliários, informações que destacam os diferenciais de seus modelos e suas soluções para a escola, como o quadro-negro da Mayson Deyrolle, o qual apresenta partituras para que os alunos pudessem completar as notas musicais.

As investigações realizadas anteriormente¹⁰ e os catálogos aqui apresentados possibilitam identificar que o mobiliário que estava presente em muitas escolas convergia para um *padrão de design internacional*¹¹. Essa ideia se sustenta em um conjunto de dados empíricos que vêm demonstrando que as empresas idealizaram e fabricaram produtos que, embora apresentassem diferenças, estavam em consonância com preceitos pedagógicos e ergonômicos do período e compartilhavam de técnicas, matérias-primas e inovações. Neste sentido, compreende-se que, para atender ao modelo de escola difundido e aceito internacionalmente, as instituições passaram a buscar móveis confortáveis e considerados adequados para o ensino. Além disso, o cuidado com a estética também era um dos requisitos necessários, pois esses móveis visavam a atender um nicho de mercado que vinha solicitando e valorizando mobílias cada vez mais sofisticadas¹².

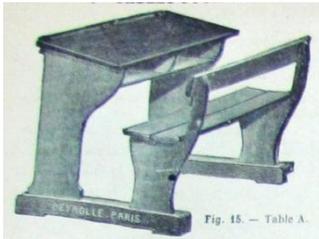
QUADRO 3 – CATÁLOGOS DAS FÁBRICAS MÓVEIS CIMO, GEO M. HAMMER, THE COLUMBIA SCHOOL, MAYSON DEYROLLE, A. LICKROTH & CIE. E ALBINO DE MATOS P. & BARROS LDA.

Móveis CIMO (1932 a 1944)	Geo. M. Hammer & Co. (1893)	The Columbia School (1912)
		

¹⁰ Essas investigações, que dão suporte para o presente trabalho, resultaram na dissertação intitulada “Da indústria à escola: relações da fábrica Móveis CIMO com o mercado escolar”, defendida em julho de 2015, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Vera Lucia Gaspar da Silva.

¹¹ Como uma das evidências que sustentam essa afirmação, o Quadro 3 destaca os diferentes modelos de carteiras escolares fabricados pelas empresas, os quais tinham um perfil de design semelhante.

¹² É necessário destacar que muitas instituições brasileiras de ensino funcionavam sem receber o investimento devido e assim careciam de materiais adequados, forçando seus professores, funcionários e alunos a trabalharem em condições precárias. Nesse sentido, os estudos de Vicentini e Lugli (2009) sobre o exercício do magistério contribuem para identificar que não se pode considerar que as condições materiais tenham progredido historicamente. Segundo as autoras, as pesquisas levam a entender que o provimento material do ensino não tenha iniciado com “uma grande precariedade, que se tornou uma precariedade menor e, finalmente, um aparelhamento adequado. Tratou-se, na verdade, de um processo marcado por descontinuidades, retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como ‘escola’”. Neste sentido, reconhece-se que as escolas brasileiras receberam investimentos diferenciados no seu processo de institucionalização e expansão, o que colaborou para a formação de diferentes culturas escolares. No entanto, para este trabalho, a escola é aqui analisada como um mercado. Esta afirmação se sustenta em um conjunto de pesquisas que veem que a escola moderna, de massa e obrigatória, demandava uma grande quantidade de artefatos, o que fez a indústria identificar a educação como um serviço lucrativo.

Maison Deyrolle (1924)	A. Lickroth & Cie. (1887)	Albino de Matos P. & Barros LDA. (1929)
		

FONTE: Klostermann (2007); Geo. M. Hammer (1893); Columbia School (1912); Maison Deyrolle (1924); Lickroth & Cie. (1887) e Carvalho (2004). Disponível em: Arquivo público de Rio Negrinho e no Acervo do “Museu Pedagógico ‘José Pedro Varela’” de Montevideú.

Ao analisar o papel da carteira escolar na escola moderna, pode-se identificar que essa adquire uma importância central, uma vez que esse mobiliário, adequado aos preceitos higiênicos, além de contribuir para as práticas de ensino baseadas no método intuitivo, também tem como função regular os corpos dos alunos, contribuindo assim como uma ferramenta importante para a disciplina em sala de aula. Para atender a esses objetivos, as indústrias passaram a desenvolver diversos modelos de carteiras escolares, os quais, embora apresentem diferenças, compartilhavam de saberes que visavam a atender às demandas escolares. Nota-se que as carteiras, além de serem fabricadas em madeira, buscavam melhorar o conforto dos alunos, assim como apresentavam inovações como o ajuste de altura e um design confortável, os quais poderiam melhorar a leitura e o apoio dos materiais, favorecendo uma melhor organização e limpeza. A comparação dos catálogos permitiu identificar que essas preocupações estiveram presentes na idealização das diferentes empresas aqui analisadas.

Algumas considerações

O mobiliário escolar carrega consigo uma promessa de modernização e é compreendido aqui como um artefato cultural que circula entre saberes (ALCÂNTARA, 2014). As pesquisas desenvolvidas em torno do provimento material escolar vêm descortinando aspectos da escola que perpassam o seu interior, uma vez que este processo está interligado de maneira muito íntima a uma história política e econômica das regiões em que empresas e escolas consumidoras estão situadas.

As análises dos catálogos têm demonstrado que o mobiliário fabricado por empresas de diferentes regiões convergiu para um perfil semelhante, uma vez que suas representações compartilhavam de discursos, tecnologias e inovações as quais

buscavam atender um modelo ideal de escola difundido internacionalmente. Além disso, identificou-se uma presença constante – como forma de identificação e valorização dos produtos ofertados em diversos dos catálogos – de um discurso pautado em preceitos higiênicos. Os dados relativos a outros artefatos – cadeiras, poltronas, armários-museus, quadros-negros e a carteira escolar, aqui apresentada, fornecem elementos que indicam a existência de um padrão de design escolar internacional.

Referências

- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)**. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- CARVALHO, Joaquim Manuel Fernandes de. **A indústria do mobiliário escolar em paços de ferreira: o caso da fábrica Albino de Matos, Pereiras & Barros, LDA**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.
- COLUMBIA SCHOOL. **Catálogo de móveis escolares da Columbia School Supply Co, 1912**. Disponível em: Acervo do Museu Pedagógico, São Paulo.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela. In: In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376
- GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. Materialidade escolar em cena: um pouco da produção na História da Educação. In: CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez (Org.). **A escola e seus artefatos culturais**. São Luis: Edufma, 2013. p. 35-59.
- GEO. M. HAMMMER. **Illustrated Catalogue School and College Furniture and Educational Apparatus, manufactured by Geo. M. Hammer 7 Co., 370, Strand, London, W.C, 1893**. Disponível em: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.

- KLOSTERMANN, Lara Anelise. **Banco de Imagens de Catálogos da Móveis CIMO S/A**. 2007. 38 f. Monografia (Curso de Especialização em Design de Interiores) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2007.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista - SP: Universidade São Francisco, 2001. 262 p.
- LICKROTH & CIE. **Frankenthaler Schulbank-fabrik A. Lickroth & Cie Frankenthal**. Berlin, Budapest, Dresden, 1887. Disponível em: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.
- MAYSON DEYROLLE. **Mobilier et Matériel Scolaires: Tables, Ardoisage, Bouliers, Compendiums, Tableaux muraux, Physique, Chimie, Histoire naturelle**, 1924. Disponível em: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.
- MEYER, John. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.
- NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola: Alunos, Professores, Currículo, Pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000. 156 p.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler, MARIANO, Serioja (Org.). **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 39-58.

O CINEMATÓGRAFO NA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: MODERNIZAÇÃO DO ENSINO¹

Luani de Liz Souza²

Passa lento o tempo da escola e a sua angústia
com esperas, com infinitas e monótonas
matérias. [...]
e crianças, tão diferentes e coloridas —;
E então jogar: à bola e ao arco,
num jardim que manso se desvanece
e por vezes tropeçar nos crescidos [...].
(RAINER MARIA RILKE, 2012)

Correr, pular, sentar, cair, levantar e sorrir pontuam uma forma e tempo da infância, em contradição ao tempo da escola, à forma escolar, que lentamente era – “é” – vivenciado pela criança. Parte das infinitas matérias e da espera pelo pátio quase sempre formulam os dizeres sobre o “estar” na escola. As cansativas e exaustivas matérias se tornam, na década de 1910, ponto de incursão de políticas educacionais e intelectuais, dado o fluxo que se colocava como imperioso ao desenvolvimento social do país ou pela fadiga na realização das lições. O tempo da infância e o tempo da escola, tempos que se cruzam. Bolas, carrinhos, bonecas, amarelinhas, cadernos, lápis e livros, objetos que se articulam na experiência escolar da infância. A constância e a prática social com os objetos em circulação na infância formulam parte da cultura material da escolarização.

A materialidade escolar esteve sempre articulada ao modelo de escola que prescreve, em certa medida, uma forma de socialização. Os elementos dos objetos escolares podem reforçar um modelo de escola que delimita e imprime “uma formação cultural”. Coloca-se, assim, a questão que tangencia este texto: a presença do cinematógrafo como um elemento de fruição da modernização do ensino. Bitolas, números de quadros por segundo, o tempo dos filmes, número de lições e porcentagem de aprendizagem em relação às lições exibidas no cinematógrafo,

¹ Este texto apresenta um recorte da pesquisa de doutoramento em andamento “O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma *memorabilia* da educação escolar (1910-1960)”.

²Doutoranda em Educação: Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares. Grupo de Pesquisa Objetos em Viagem: discursos acerca do provimento material da escola primária em países ibero-americanos (1870-1920). E-mail: luani.liz.souza@gmail.com

questões técnicas, numéricas e de ritmo quase fabril se entrelaçam com o tempo da infância. O cinematógrafo foi por vezes associado a uma nova forma escolar. Um objeto capaz, por suas dimensões técnicas, de dirimir o distanciamento do tempo da infância e da escola.

Lentamente, a técnica do cinematógrafo foi reconhecida como um “mediador cultural”, bem como uma forma escolar ágil, dinâmica e de intensificação da atenção. Pontua-se, a seguir, uma caracterização desse objeto inicialmente nas escolas brasileiras. A partir de uma análise de jornais que circulavam no período (1910 – 1930), buscou-se evidenciar a presença do cinematógrafo como um objeto escolar. Posteriormente, delimita-se um refinamento para o termo modernização do ensino considerando os discursos vinculados entre um modelo de escola a ser disseminado e a circulação do cinematógrafo nas escolas brasileiras.

Das fitas pedagógicas e projeções luminosas

O cinematógrafo como *memorabilia*³ torna-se um objeto de investigação da história da educação a partir da compreensão de que os vestígios da sua presença na escola demonstram, sobretudo, uma forma singular e expansiva dos efeitos da modernidade na sociedade que refletem na forma escolar. De acordo com Escolano Benito (2012), os objetos escolares são testemunhos da história escolar, assim, compreende-se o cinematógrafo como artefato escolar que formula uma memória social da história da escolarização de uma infância. A esfera da formação da cultura material escolar imbricada aos elementos da cultura material da sociedade torna-se evidente no discurso das empresas/firmas que propõem a inscrição do cinematógrafo na escola, como também no discurso de políticos e de intelectuais da época.

Havia, na década de 1910, uma eminente tendência à racionalização dos costumes sociais e do trabalho. Artefatos que modificavam a forma e o tempo da produção tornavam-se “talismãs da modernidade” (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004), das instituições sociais, dentre essas a própria escola. O conceito de tecnologia da linha de montagem, exemplificada por Chaplin, em que o corpo humano, em uma sequência de movimentos exaustivos, se interpreta em uma forma alegórica desse

³ *Memorabilia* são fatos ou coisas que acabam, por uma determinada seleção ou “identificação”, alcançando um *status/espaco* de memória na história da educação. As relações entre os homens e os objetos, que formulam a noção de cultura material, podem nos indicar por que determinados objetos são denominados “dignos de memória”, enquanto outros objetos, como afirmou Lawn, tornam-se modernidades abandonadas.

sistema de racionalização e da presença das tecnologias de enervação, como afirma (HANSEN, 2004), que se associam à fruição estética e à técnica para o ensino. Uma forma moderna de representar o pequeno mundo das coisas, um aspecto fundamental que entrelaça a atenção dirigida das empresa/firmas e governantes para pôr o cinematógrafo em circulação nas escolas.

Uma característica que inaugura a presença do cinematógrafo como objeto escolar na sociedade brasileira foi a aparição das fitas pedagógicas⁴. O termo “fitas pedagógicas” e/ou “cinema educativo” circulava nos programas dos cinemas do Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e outros estados, por meio das empresas produtoras dos filmes.

FIGURA 2 – CINEMA PATHÉ



FONTE: O Imparcial, 31 de outubro de 1918, Edição 01124.⁵

“Abrirá o espectáculo um film bem de actualidade, lição pratica que o cinema educativo fornece: Como se alimenta uma Grande e Poderosa Nação (Inglaterra). Em que os problemas do Pão e do Peixe são resolvidos pela abundancia e rapidez.”⁶ A Pathé, empresa francesa, circulou com seus filmes educativos abrindo os espetáculos. Além da Pathé, Kodak, Fox Film e a Edison Company apresentavam para a sociedade

⁴ Das fitas pedagógicas, torna-se necessário destacar o trabalho dos Inspectores Venerando da Graça e Fábio Luz (1916 -1917) no Distrito Federal. Ressalto a reportagem no jornal “A Razão”, em 18 de julho de 1917, “Educar instruir, recrear e proteger a creança, são os fins a que propõe a iniciativa do Inspector escolar dr. Venerando da Graça, que teve a feliz idéa de, sem o menor auxilio da municipalidade, organizar o ‘Cinema Escolar’, dedicado aos pequenos seres que tanto carecem dos ensinamentos intellectual e moral. Quatro ‘films’ cinematográficos, conseguiu o dr. Venerando da Graça preparar, de collaboration com o dr. Fábio Luz; e, hoje á noite, exhibi-os-á na tela do ‘Cinema Smart’, no Boulevard Vinte e Oito de Setembro. São elles: A Prefeitura; O livro de Carlinhos (drama em 4 partes); Façanhas de Lulú (scena cômica), e Uma lição de Historia Natural no Jardim Zoologico”. (Grafia original)

⁵Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

⁶ Grafia original.

o que deveria ser um filme do cinema educativo. Nesse momento, a circulação do cinematógrafo nas escolas brasileiras se dava pelas negociações entre essas empresas e programas especiais para os escolares nos seus espaços, ou com a presença do equipamento das empresas nas escolas. Tal situação registrou-se em Santa Catarina em 1912, pelo Jornal O Dia, de 25 de maio. *Pari passu* à entrada das empresas cinematográficas no espaço escolar, pontualmente se inserem os primeiros cinematógrafos nas escolas. Em um resultado, ainda que parcial, entre 1910 a 1929, constataram-se cerca de vinte e duas⁷ escolas públicas brasileiras com cinematógrafos.

A forma coletiva de instruir, possivelmente impregnada no objeto cinematógrafo por meio da linguagem visual, se articula ao discurso comunicativo racional. O aspecto fundante de um comportamento mimético a partir do objeto e do que se “dá a ver” promoveu o enorme apelo da inscrição do cinematógrafo como objeto escolar. Na condição do enunciado da *Figura 1*, nota-se a força e a condição histórica, política e cultural que se organiza como um saber⁸ a ser apresentado na exibição do filme.

Há um apelo social em circulação entre 1910 e 1929 pela adoção do “sistema pedagógico do cinematógrafo”. Destaca-se uma produção no Jornal Gazeta de Notícias em 23 de março de 1918, com a manchete “Um systema pedagogico que a instruccão desconhece”. O artigo apresenta “*o atraso ou incompetência*” no uso do cinematógrafo como um novo método. Acrescenta: “Falando-se diretamente aos olhos, exhibindo a vida em todos os seus aspectos, o cinema é um maravilhoso meio de ensino [...]”, associa-se a expressão cinematográfica à apresentação da vida. No decorrer do texto, ressalta as iniciativas dos Estados Unidos, Itália, Romênia, Sérvia e outros países no uso e a presença do cinematógrafo no ensino nas escolas públicas. Quase ao fim do artigo, enfatiza a ausência das escolas e dos aparelhos nas escolas. Pondera sobre o material de ensino como o “mais heteróclito e antiquado”, e ao final

⁷Lyceu Maranhense; Escola Normal/ Escola Modelo; Collégio São Luiz (**Cinematógrafo - Companhia AGFA**); Escola Normal – Fortaleza, Recife e Maceió; Gymnasio da Bahia; Collegio Antonio Vieira; Grupo Escolar Bernardino Monteiro; Câmara Municipal; Grupo Escolar Gomes Cardim; Escola Normal e Escola Activa/Gymanasio do Espirito Santo; Escola Primaria do Matadouro (Escola Rural Modelo “Estados Unidos da América do Norte”); Escola Normal Nictheroy; Grupo Nilo Peçanha; Grupo Escolar Victorio da Costa; Escola Profissional Casculina Visconde; 1^a Escola Masculina – Rua da Figueira (**Cinematógrafo - ErnoskopErnemann, Pathé-Baby, Krup-Enerman**); Escola Normal Modelo BH; Ginásio Ubaense; Grupo Escolar Itapecerica (Cinematógrafo – **Magister**).

⁸ Ver VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

clama “aos milionários” doações de cinematógrafos como uma máquina imprescindível ao ensino de verdade. As projeções luminosas assumem funções suplantadas no cinema educativo desses países elencados na matéria, e percebe-se um tencionar diante da ausência do cinematógrafo como um atraso, e que invoca ao ensino por meio do aparelho como o “ensino de verdade”.

O falar diretamente aos olhos, possível pelo cinematógrafo, mantém uma posição do observador/infância em contato com “um mundo real” diante das considerações que se tecem entre o uso do cinematógrafo e o método de ensino. Os espaços sociais fabricados pelo cinematógrafo representam visualmente, em um sentido historicamente analisado, a aproximação do “mundo das coisas” ao ensino do observador. Parte dessa compreensão pode ser conduzida na afirmativa de Benjamin (2012, p. 15):

[...] Com a fotografia, a mão foi descarregada, no processo de reprodução de imagens, pela primeira vez, das mais importantes incumbências artísticas, que a partir de então cambiam unicamente ao olho. Como **o olho apreende mais rápido**⁹ do que a mão desenha, o processo de reprodução da imagem foi acelerado tão gigantescamente que pôde manter o passo com a fala. Se na litografia estava virtualmente oculto o jornal ilustrado, na fotografia estava o filme sonoro.

A presença do cinematógrafo foi, em certa medida, a tentativa de aproximar o mundo das coisas que anteriormente eram apresentadas e manipuladas em “materialidade” para o observador por meio dos museus escolares, e acelerar esse contato e contemplação das lições por meio da linguagem visual. A condição de capturar o cotidiano e posteriormente reproduzi-lo fez do cinematógrafo um artefato “mediador cultural”, afinal, em que momento a infância teria possibilidade de viajar para a Inglaterra, ou conhecer os hábitos e costumes desses lugares, se não pela representação apresentada pelo cinematógrafo? Elementos do discurso do sensível e estético se apresentam em conjunto com a técnica do cinematógrafo e podem, ao falar para os olhos, acelerar o apreender.

A experiência visual e a modernização do ensino

Um elemento em evidência no início do século, por meio do método intuitivo, é a observação. A criança deve perceber o saber que se apresenta. A experiência visual é administrada pelos meios didáticos e objetos. As técnicas cinematográficas, em que

⁹ Grifo nosso.

a distração e a atenção assimilam a forma escolar. O cinematógrafo traz consigo a possibilidade do que Valdemarin (2004, p. 176) elucidou sobre os objetos de inovação articulados ao método intuitivo: “[...] uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores [...]”. A apropriação do cinematógrafo na educação escolar trata da perda do tato como componente conceitual da visão (CRARY, 2012). A visualidade tem uma valorização, por se compreender a fruição advinda da estética e a aceleração técnica difundida por sequências de quadros.

Rui Barbosa, em seu discurso pronunciado no Senado em 1918, destaca as possibilidades de aprendizagem pelo cinematógrafo “[...] em breves momentos, vejo, aprendo, adquiro, em instantes uma experiência, que em anos não poderia acumular”, (RUI BARBOSA, 1918 apud SIMIS, 2008, p. 26). Para entender essa experiência acumulada em instantes a partir da linguagem visual, pode-se recorrer a uma força expressa pela arte em que dá a perceber “imagens ilusórias” reveladas ao mundo como presença (Benjamin, 2012). A percepção, nesse caso, é temporal, restrita, o que Crary (2012), em seus estudos com referência aos objetos ópticos do início do século XIX, direciona a uma percepção em que a dinâmica da modernização padroniza e que subverte a contemplação. O cinematógrafo acelera o tempo da percepção, a contemplação na unicidade dos objetos já não mais compõe o método de ensino, isso falando de modo amplo, porém atento à condição de permanências entre as práticas de observação com os objetos em conjunto e com a presença do cinematógrafo no ensino.

A modernização do ensino é um processo que desestabiliza, faz circular novos objetos didáticos, acompanha em certa medida um ritmo fabril, entre a presença de mercadorias e o tempo da experiência escolar, busca modificar a dinâmica da prática escolar. Uma reorganização de conhecimento acontece sempre como uma adaptação dos saberes para os novos aparatos didáticos. A eficiência do ensino e a forma racionalizada se organizam enfaticamente a partir dos objetos escolares. O cinematógrafo se apresenta como uma tecnologia que opera um “choque” direto ao corpo do observador. Por um lado, a presença do cinematógrafo dá acesso à visualidade, ao “mundo das coisas”, que poderia ficar ausente da formação, por outro lado, é um estrato de um sistema de aceleração da formação do observador.

Esse estrato pode ser notado no estudo de Francisco Venâncio Filho em 1941, “A Educação e o seu aparelhamento moderno”, no qual destacou um estudo realizado

no Estados Unidos, em que a Empresa Eastman Teaching Filme, em 1937, organizou um projeto com os filmes escolares da Eastman Kodak Company, que resultou em uma comparação na forma e vantagens do ensino com o cinematógrafo.

Em Detroit Public Schools – (Pelo Diretor da Educação Visual) – A lição visual dá melhores resultados em menos de $\frac{1}{4}$ do tempo requerido pelo mesmo assunto, ensinado oralmente.

Em New York City Schools – (Pelo Diretor da Repartição de Referencias) – O resultado foi de 33,9 a credito das classes ensinadas visualmente, contra 23,3 das ensinadas, somente pelo texto.

Em Madison, Wisconsin, High School – (Prof J. Weber) – Visava-se determinar a eficiência dos quatro metodos apresentados. Eis os resultados:

1 – Ensino por meio do texto – 48,80%.

2 – A mesma lição, oralmente, pelo professor – 48,50%.

3 – A mesma lição por um filme – 50,48%.

4 – O filme acompanhado de explicações – 52,17%.

(VENÂNCIO FILHO, 1941, p. 44)¹⁰.

Há, nesse estudo apresentado por Venâncio (1941), uma dinâmica da experiência visual como uma forma rítmica e de padronização do processo de aquisição de conhecimentos, como também uma valoração do visual em detrimento de outras formas de ensino. Há de notar como padrões de tempo/ritmo e eficiência se associam ao elemento da aprendizagem. Um modelo-padrão de observação e de aprendizagem opera nesse estudo. A produção técnica de uniformidade, repetibilidade e proximidade acessível a partir do cinematógrafo forja um estatuto do olhar “padrão” no processo de aprendizagem.

O cinematógrafo como um elemento que administra a atenção pode constituir, na superfície de análise no campo escolar, um fenômeno da modernização da visualidade. A fruição estética que impulsiona a atenção não trata do centro de interesse da infância, mas, como afirma Venâncio (1941, p. 46), questionando-se como aconteceria o direcionamento do interesse da infância na presença do filme escolar,

[...] o cinema, como meio pedagogico e didatico, é incompatível com os princípios cardeais da renovação educacional. [...] Mas o que se processa na escola moderna não é o interesse caprichoso da criança. Conforme conceito luminoso e arguto de Claparède a criança não deve fazer o que quer, mas querer o que faz¹¹.

Emerge, nesse sentido, uma experiência visual instrumental, associada ao imperativo da modernização do ensino. Uma atenção visual mais racionalizada e

¹⁰ Grafia original.

¹¹ Grafia original.

administrada sensorialmente por meio da organização dos filmes escolares tende a formar a percepção do observador. A produção dinâmica da experiência visual se contrapõe a “esperas, com infinitas e monótonas matérias” (RILKE, 2012), modifica a condição da experiência da infância e, em certa medida, se choca com as propostas do método que eram os centros de interesse da infância e o sentido da didática do ensino.

Fontes

O Imparcial, 31 de outubro de 1918, Edição 01124. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

O Dia, 25 de maio de 1912, Edição 06027. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

Gazeta de Notícias, 23 de março de 1918, Edição 020230. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>.

A Razão, 18 de julho de 1917, Edição 00211. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

Referências

BARBOSA, Rui. O Cativo Baiano. Obras Completas de Rui Barbosa. v. 45, t. 2, 1918. In: SIMIS, Anita. **Estado e cinema no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Fapesp; Itaú Cultural, 2008.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Apresentação, tradução e notas: Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.). **Cinema e a invenção da vida moderna**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Trad. VerrahChamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012.

HANSEN, Miriam B. Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamin) sobre o cinema e a modernidade. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.). **Cinema e a invenção da vida moderna**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 405- 450.

RILKE, Rainer M. **Poemas**. Trad. José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VALDEMARIN, Vera T. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. **A educação e seu aparelhamento moderno**: brinquedos - cinema - rádio - fonográfico - viagens e excursões - museus - livros. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. (Biblioteca pedagógica brasileira. Série 3^a. Atualidades pedagógicas, 38).

DOCÊNCIA PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA NAS PROPOSIÇÕES DE 1950 E 1963 NO ESTADO DO PARANÁ

Jordana Stella Botelho¹

... ela precisa ser *mãe, enfermeira, professora, assistente social*. Precisa ainda ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte compassiva, informante segura, inspiradora, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, conselheira, juiz imparcial – qualquer coisa, enfim que a situação exija, para benefício da criança (NINA, 1955, p.44, grifos originais).

Quem é “ela”?

Representando o discurso do Departamento Nacional da Criança (DNCR) em seu livro “Escolas Maternais e Jardins de Infância”, Celina Airlie Nina elege os atributos que determinam “o perfil” da educadora da escola maternal e dos jardins de infância brasileiros em 1955.

Pensando nisso, para este trabalho nos colocamos algumas questões: quais as características, funções, especificidades (se há) de uma professora atuando nos jardins de infância paranaenses? Qual a formação exigida para este trabalho? Em que essa formação se diferenciava da formação dos professores para o ensino primário?

Perscrutando este “perfil” nos documentos e proposições para o Estado do Paraná identificamos elementos para pensar a formação e atuação da chamada professora “jardineira” historicamente. Analisamos o Programa de Experiências para Jardins de Infância de 1950² e o Regimento e Planejamento de Atividades para Jardins de Infância de 1963³ e em ambos os documentos pudemos ler, implicitamente e explicitamente, representações, apropriações e também orientações do Estado relativas à professora para os jardins de infância.

Até o início da década de 1920, poucos professores tinham a formação específica para o exercício do magistério no Paraná, qual seja, o Curso Normal. Somente a partir de 1920 foram criados Cursos Normais com estrutura própria, separados do curso ginásial (MIGUEL, 1997, p.10). Ainda que em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal tenha regulamentado a formação de professores primários

¹ Mestra em Educação pela UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação.

² O Programa de Experiências de 1950 foi elaborado pelo então secretário da Educação e Cultura, o intelectual e professor Erasmo Pilotto.

³ Responde pela elaboração do Regimento e Planejamento de Atividades de 1963 a Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP), sob a direção da professora Céres de Ferrante.

nacionalmente⁴, o problema da falta de formação para o exercício do magistério é significativo na década de 1950, especialmente em relação aos professores rurais.

Ao analisar o processo de constituição da formação em serviço de professores primários na década de 1950, Ana Lúcia Martins de Souza (2002) observa a presença de iniciativas de formação em serviço encetadas pelo professor Erasmo Pilotto à frente da Secretaria de Educação. Privilegiava-se, nestes cursos, o atendimento aos professores não habilitados, a maioria atuando no interior do estado, em escolas situadas na zona rural.

A formação prevista para uma professora atuar nos jardins de infância era a mesma para a atuação no ensino primário. Todavia, identificamos, no final da década de 1940 e início de 1950, a percepção da necessidade de uma formação específica do magistério para atuação nos jardins de infância. Após apresentar o Programa de Experiências para os Jardins de Infância em 1950, Erasmo Pilotto novamente reconhece que até aquele momento, não obstante os conhecimentos pessoais que os professores pudessem ter e “que, de resto, tantas vezes tão competentes, não haviam tido, porém, nenhuma formação especializada no sentido de sua função na educação pré-primária da infância” (PARANÁ, 1950b, p. 152). Essa afirmação, dentre outras, argumenta que para se atuar no pré-primário seria preciso mais do que a formação geral do professor.

Na realidade, tal formação específica já estava prevista em lei nacional, a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, e seria ministrada em cursos de especialização. A partir dela, o discurso da formação especializada para professores de jardins de infância se legitima:

Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto (BRASIL, 1946, Art. 10).

Três anos após esta lei, isto é, em 1949, instituiu-se no Instituto de Educação do Rio de Janeiro um curso de especialização em educação pré-primária, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior:

O curso formou ao longo de 18 anos, 549 educadoras de Escolas Maternais e Jardins de Infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados (KULHMANN, 2000, p.9).

⁴ A Lei Orgânica do Ensino Normal regulamentou os cursos de formação de professores até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 4024/61).

Já no Paraná, a formação especializada em educação pré-primária iniciou a partir de 1952⁵, com a criação do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no Instituto de Educação do Paraná (IEP)⁶.

A SEC incumbiu a direção do Instituto de Educação da organização de um curso, o primeiro levado a cabo em nosso Estado, do qual participaram 15 professores dos Grupos Escolares da Capital que virão a constituir a primeira equipe de orientadores, ou seja, um grupo inicial no trabalho de difusão e racionalização dos métodos de educação pré-primária (PARANÁ, 1953, p 178).

O Boletim da Secretaria de Educação, um periódico de publicação oficial dirigido a professores, inspetores etc., divulga, em 1952, a estrutura do Curso de Aperfeiçoamento em Jardim de Infância, recém-organizado:

A estrutura do referido curso compreende as seguintes disciplinas: psicologia infantil, metodologia do ensino pré-primário, atividades de vida prática⁷, educação artística infantil, noções de serviço social, testes infantis e educação sanitária. Trabalhos complementares são organizados, quais sejam: visitas em serviços especializados, estudos em equipe, palestras, conferências, pesquisas em biblioteca, seminários etc. O curso tem a duração de um ano exigindo provas de seleção e promoção. Uma equipe de jardineiras representará um esforço do Paraná no sentido de aparelhar os jardins de infância dentro dos modernos moldes pedagógicos (CALDEIRA, 1952, p.370).

O Curso de Aperfeiçoamento em Jardim de Infância foi ministrado entre 1952 e 1955, e durante este período todo não teria sido regulamentado pelo Governo, assim como os demais cursos de especialização⁸.

Além da falta de regulamentação, os cursos de especialização instalados no Instituto de Educação do Paraná enfrentaram dificuldades para sua continuidade. Observando a trajetória do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pré-Primária, percebemos que o número de alunas inscritas foi decaindo ao longo dos anos e em 1954 apresentou sua maior queda:

⁵ Embora o governo paranaense tenha afirmado em 1950 que fez “constar na estrutura do Instituto, um curso regular e permanente de especialização para o magistério destinado à educação pré-primária” (PARANÁ, 1950a, p. 152), não é possível comprovar que tal curso regular tenha sido levado a cabo antes de 1952.

⁶ Antes disso, o que temos são cursos mais rápidos, como os cursos de férias em educação pré-primária.

⁷ Embora não seja foco deste trabalho, vale observar que as atividades de vida prática, parte do método montessoriano, faziam-se presentes dentre as disciplinas do curso de especialização.

⁸ Em 11/05/1955, Eny Caldeira, então diretora do Instituto de Educação do Paraná, solicita ao Dr. Nilson Ribas, Secretário de Educação e Cultura, a oficialização, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, dos cursos de aperfeiçoamento da realizados em 52,53 e 54, dentre eles o Curso de Jardim de Infância.

QUADRO 1–NÚMERO DE ALUNAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

1952	1953	1954	1955
15 alunas	9 alunas	4 alunas	6 alunas

FONTES: Mensagem de Governo do Estado do Paraná de 1953; IEP – Curso de Aperfeiçoamento – 1954-1960.

Em princípios de setembro de 1955, o Curso de Jardim de Infância é fechado por falta de alunas. Cabe nos perguntarmos o que poderia significar o pequeno número de alunas interessadas no curso pré-primário. Falta de interesse das professoras por tais cursos?

O Curso de Jardim de Infância permitia à educadora disputar as vagas na educação pré-primária. Entretanto, na prática, muitas professoras lecionavam nos jardins de infância sem o curso de especialização. Fazer o curso garantiria às novas professoras as vagas nos jardins de infância? Havia alguma norma que as garantisse? Havia jardins de infância suficientes para que o investimento em um curso de especialização nesta área fosse posteriormente recompensador?

A pesquisa revelou que o curso de especialização não foi considerado como uma formação necessária pelas professoras que já estavam em prática. Ante a possibilidade de formações rápidas e, uma vez que não havia regras específicas para a ocupação das vagas de professoras pré-primárias, somadas à pouca oferta de educação pré-primária no estado, é possível compreender que a dedicação a uma especialização regular não se mostrasse tão atrativa para as professoras já formadas pelo curso Normal. De outra parte, especialmente para as professoras do interior, frequentar um curso de especialização na capital provavelmente era tarefa difícil.

É somente no Regimento de 1963 que se definem regras mais específicas para a escolha dos professores de jardins de infância:

Cap. XVII- Do Pessoal docente- Art. 35 – A professora jardineira será escolhida entre os professores primários do Estado, atendendo, pela ordem, às seguintes condições preferenciais:

1º - Professora portadora de certificado de curso regular de especialização em educação pré-primária;

2º- Professora que possua curso intensivo de educação pré-primária e que já exerça ou tenha exercido, eficientemente, a função de jardineira. É preciso para esse caso, uma apreciação da direção da escola e orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário;

3º - Professoras que, por qualidades pessoais, demonstrem desejo de trabalhar em classes pré-primárias.

Parágrafo único – Em toda escola que possuir Jardim de Infância, sempre que a ela for designada uma professora portadora de curso de especialização pré-primária, terá a mesma prioridade na regência de classes de Jardim de Infância (PARANÁ, 1963, p. 21).

A prioridade na ocupação das vagas para professoras especializadas certamente incentivava a especialização regular das professoras que desejassem atuar nesta etapa escolar, o que possivelmente não ocorria na década de 1950, acarretando uma menor procura pelo curso de especialização pré-primária naquele período.

Atenta a esta questão, em uma publicação do DNCr, de 1955, Celina Airlie Nina fornece sugestões para a organização de cursos de aperfeiçoamento ou especialização para educadoras de pré-escolares, no que afirma:

É de toda a justiça conferir facilidades às educadoras para fazerem o curso de especialização ou aperfeiçoamento, e vantagens posteriores, tanto para promoções, como transferências, às que conseguirem ultimá-las com êxito (NINA, 1955, p.127).

Em segundo lugar na ordem de ocupação das vagas estariam as professoras já no exercício da função de jardineiras e que tivessem realizado cursos intensivos, como os de férias. Todavia, mesmo que exercessem sua função com eficiência, estas professoras necessitariam de “uma apreciação da direção da escola e orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário⁹”. Tal exigência contrasta com a terceira ordem de preferência na designação das vagas: poderiam concorrer às vagas das classes pré-primárias professoras que apenas tivessem qualidades pessoais para tanto e vontade de trabalhar com os pequenos. Por que neste caso as professoras não precisariam da orientação da Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP)?

É possível perceber que a DEPP estava tentando, com essas exigências, intervir mais incisivamente na escolha das jardineiras, priorizando aquelas que exerciam a função dentro dos padrões desejados. Exigir uma apreciação da direção da escola e a orientação da DEPP possibilitaria que as professoras que não se enquadravam dentro do perfil definido pela DEPP não pudessem atuar em classes pré-primárias. Melhor seria então uma professora que tivesse qualidades pessoais para esta função do que uma professora que já a tivesse exercido, mas de forma contrária às orientações do Estado.

Segundo depoimento da ex-diretora da DEPP, Céres de Ferrante, a maioria das professoras queria dar aulas no jardim de infância porque “achavam que a pessoa queria ir pro jardim de infância pra não fazer nada”. Dar aulas no jardim de infância

⁹ A Divisão de Ensino Pré-Primário (DEPP) foi “criada em caráter interno, por Portaria nº 270, de 5-2-54, e instalada na Secretaria de Educação e Cultura” e “sua principal função era promover a necessária orientação educacional aos professores e prestar indispensável assistência aos jardins de infância do estado” (PARANÁ, 1955, p.115-116).

era considerado mais fácil. Céres relata que muitas professoras deixavam as crianças só brincando a tarde toda enquanto faziam tricô. Diziam que não dava tempo de fazer outras coisas com elas. “Para elas arrumarem as crianças, para lavarem as mãos antes da merenda e depois quando sai do sanitário, hum!...” (DE FERRANTE, 2011). Queria dizer que era muito difícil que as professoras ensinassem isto às crianças. Logo, para Céres. “Às vezes uma professora leiga aprende melhor, sabe”(DE FERRANTE, 2011). A ex-diretora da DEPP nos permite entrever que a terceira exigência na ordem de ocupação das vagas de jardineiras pode ser lida como um modo de ir de encontro a essas práticas por ela relatadas.

Assim, o desejo de trabalhar com as classes pré-primárias era um quesito importante em 1963, mas antes dele a formação especializada. A experiência não necessariamente era considerada uma premissa, uma vez que professoras experientes poderiam estar mais distantes do perfil de professora previsto para os jardins do que uma iniciante, desejosa de trabalhar com esta etapa.

“Perfil” da docente dos jardins de infância

Nas representações e apropriações da função docente nos jardins de infância, nos documentos de 1950 e de 1963 é possível observar um mesmo intuito de proporcionar às crianças experiências boas e criadoras no trabalho diário.

Segundo o documento de 1963, as interferências da jardineira deveriam ser feitas com vistas a proporcionar às crianças experiências criadoras por meio do estímulo, da oportunidade, da organização do ambiente e do material de trabalho (PARANÁ, 1963, p. 26). À jardineira caberia: planejar suas aulas de modo a transformar pequenas experiências em experiências de alto valor educativo; formular planos de atividades para os momentos de recreação dirigida; cantar com seus alunos; preparar as condições para as crianças pensarem de forma clara; saber contar bem uma história seguindo diversos princípios, tais como conhecer a história a ser narrada, narrar com voz agradável, dicção clara, usar diferentes meios didáticos para contar a história (gravuras, flanelógrafo...), ajustá-la ao interesse e compreensão de

cada idade, selecionar histórias com elementos diversificados e excluir as que provocassem emoções fortes (medo, insegurança)¹⁰.

As “experiências criadoras” de 1963 articulam-se às “boas experiências” de 1950, sendo que em ambas as proposições é a ação – a interferência, o cuidado – da jardineira que irá proporcionar tais experiências às crianças:

Cuidará o mestre de dar, todos os dias, aos seus alunos, boas experiências através dos vários títulos do plano anterior: vida social, ciências naturais, artes da linguagem, sem limite de horas da distribuição do tempo; esse limite é dado pelo próprio desenvolvimento da experiência. [...] Cuide o mestre de estabelecer determinados centros de trabalho que possam auxiliar a realizar as experiências desejáveis (PARANÁ, 1950a, p.9).

Uma boa professora de jardim de infância em 1963 não deve forçar a criança a participar de um brinquedo, mas deve incentivá-la a tomar parte ativa. Igualmente, ao mesmo tempo em que apresenta aos alunos, por exemplo, um teatro de fantoches, também solicita sua participação no manejo dos bonecos. Do mesmo modo, as crianças em 1950 são convidadas a representar historietas contadas ou lidas pela professora, dentre muitas outras experiências que as convidam a participar ativamente das propostas.

Em 1950, há uma preocupação de que a professora não inicie os temas fazendo palestras sobre assuntos pouco familiares às crianças. Este modo de iniciar o trabalho – pelas palestras – é considerado “difícil e antipedagógico”. A sugestão é que, antes, se proceda uma conversação a respeito do assunto perguntando o que as crianças veem, sabem sobre o tema etc. Somente depois de uma série de “exercícios reais” se “formará o tema para uma série de palestras” (PARANÁ, 1950a, p.11) a respeito dos temas estudados. No planejamento de 1963, as palestras também se realizam a partir de objetos trazidos pela criança ou professora, apresentação de figuras, sugestões das crianças, sendo que nelas as crianças devem ter a oportunidade de perguntar, responder, repetir, exercitando a linguagem e enriquecendo seus conhecimentos (PARANÁ, 1963, p.37). Podemos perceber que os planos convergem para um modo semelhante de conceber a criança e sua educação no período pré-escolar. Em ambas as proposições o programa deve ajustar-se aos processos, descobertas, interesses, necessidades dos alunos, não o contrário. Aqui nos deparamos com uma representação clara da especificidade conferida ao jardim de infância na relação com o primário. No jardim de infância, diferentemente do ensino

¹⁰ Com relação à forma de se contar histórias, localizamos, no documento de 1963, apropriações de sugestões presentes no livro “Vida e Educação no Jardim da Infância”, de Heloísa Marinho, 1960, uma das referências do documento.

primário, é importante organizar, propor normas, regimentos, programas, mas sem rigidez.

Relacionando o discurso do trabalho pedagógico ao do cuidado no jardim de infância, durante os momentos de recreação livre, a jardineira deveria voltar sua atenção exclusivamente para as crianças. Ademais, a responsabilidade sobre o pré-escolar durante o período na escola era sua: a jardineira só deveria se retirar quando a última criança tivesse sido entregue ao responsável, não permitindo que nenhuma outra pessoa (zeladora, servente ou um estranho) tomasse parte nessa responsabilidade (PARANÁ, 1963, p. 16).

A jardineira prevista pelo Planejamento de 1963 é uma grande incentivadora de experiências das quais todos os alunos devem participar. “Acima de tudo, a jardineira deve ter a consciência do alto valor das atividades criadoras da criança e da responsabilidade psicológica em relação às mesmas” (p.27). A ideia de “responsabilidade psicológica” concede à professora uma posição decisória sobre o que a criança irá ou não ter a chance de viver na escola. A decisão sobre proporcionar ou não atividades criadoras às crianças está em suas mãos, depende unicamente dela. Sutilmente, o Planejamento de 1963 conclama as mestras a assumir esta responsabilidade.

Do mesmo modo, a preocupação de Pilotto em 1950 em elaborar um programa com “simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim da infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa” (PILOTTO, 1952, p. 71-72) revela aspectos, se não ideais, ao menos reais, do perfil da professora jardineira requeridos para as circunstâncias da parca formação das professoras para os jardins de infância. A ideia da boa vontade parece necessária ao discurso da educação da criança pequena. Uma vez que o discurso de Pilotto é voltado para os jardins de infância e, portanto, para conclamar os professores a utilizarem o programa de 1950, verificamos um tom de apelo: quem é uma mestra de boa vontade e tem algum espírito de iniciativa deverá fazer alguma coisa para melhorar a educação da criança pequena. O discurso apela para o lado racional também: bom senso, compreensão humana, mas volta-se principalmente para buscar o aspecto “humano” no professorado. Seguir o programa é quase fazer uma ação humanitária, que somente jardineiras de boa vontade poderão levar a cabo.

Nessa mesma direção, algumas funções atribuídas à jardineira de 1963 se enquadravam mais no discurso da boa vontade do que no da profissionalização: recolher as **contribuições** para a compra de material coletivo, bem como **comprar o material necessário** e prestar contas semestralmente à direção das escolas das despesas efetuadas; **trazer de casa** materiais para despertar o interesse das crianças para as novidades de cada dia (PARANÁ, 1963, grifo nosso). A ideia da boa vontade, que parece necessária ao discurso da educação da criança pequena, mostra-se tanto em 50 quanto em 63. Ela contrasta, em certa medida, com o discurso da profissionalização dessas docentes captado ao longo de todo o período.

Uma vez que consideramos em todo o percurso analítico os conceitos de apropriação e representação elaborados por Chartier, é possível perceber que os discursos de 1950 e 1963 afinam-se muito entre si por conta de toda uma circulação dos ideais modernos de educação, de uma Escola Nova que renovaria os métodos promovendo outros modos de pensar e interpretar a criança, concedendo à psicologia um lugar de destaque dentro do pedagógico.

Ademais, chama a atenção todo o detalhamento dos documentos (que cresce sobremaneira na década de 1963¹¹) em face de uma situação ainda tão precária de atendimento da criança pré-escolar¹². Não imaginemos que isso é gratuito, pois: “Ainda que as representações do mundo social se pretendam universais, na verdade elas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (CHARTIER, 2002, p.17). Que ideias se pretendiam forjar pelo discurso dos programas e documentos para a educação pré-primária? Atentemo-nos para o fato de que a premissa de uma maior racionalização do ensino, presente nos documentos e em diversas outras ações empreendidas em relação à educação da criança no Paraná (como vistas neste artigo: os Boletins, o DEPP, os programas...), estava consonante com a conjuntura nacional posta no período, que buscava um maior planejamento e controle dos processos¹³.

¹¹ É provável que este maior detalhamento constatado nos documentos de 1963 decorra dos ordenamentos produzidos pela LDBEN 4.024/61. A partir desta, percebemos que o Paraná intensifica as especificações das atribuições e objetivos dos jardins de infância, do seu modo de funcionamento, metodologia, critério de ocupação das vagas pelos docentes, etc.

¹² Vide BOTELHO, Jordana Stella. **Jardins de Infância paranaenses**: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963. 258 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

¹³ E à racionalização aliava-se o discurso de renovação pedagógica, segundo CUNHA, Marcus Vinicius. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

De forma geral, a preocupação em distinguir o lugar de formação da professora de jardim de infância da formação geral do professor é um aspecto interessante e que merece ser ressaltado, pois pode ser lido como um indício da especificidade atribuída ao jardim de infância em sua relação com o ensino primário. Nesse sentido, se trata de “pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende, também e não somente, da sua relação com a outra, ou, dito de outra forma, que a identidade nasce da diferenciação com o outro” (SOUZA, 2008, p. 25).

Referências

CALDEIRA, Boletim da SEC, n. 8, julho-agosto, 1952, p.370.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, São Paulo, Edusp, v. 11, n.5, p. 173-191, 1991.

_____. **História Cultural**:entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8530 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, 4 jan., 1946. *Documento online*.

DE FERRANTE, Céres. **Entrevistas** realizadas em 12/07 e 28/07 de 2011.

IEP. **Curso de Aperfeiçoamento** - Notas finais,1954 a 1960.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas,n.14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago., 2000.

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

NINA, Celina Airlie. **Escolas Maternais e Jardins de Infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional da Criança, 1955. Coleção DNCr, n. 147.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas experimentais para Jardim de Infância**. Decreto nº 9587. Diário Oficial 18 de janeiro de 1950a. *Documento impresso*.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1950 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950b.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1953 pelo senhor Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Paraná. Curitiba, 1953.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1955 pelo senhor Antonio Annibelli, governador do Paraná. Curitiba, 1955.

_____. **Ensino Pré-Primário: Regimento dos Jardins de Infância e Planejamento de Atividades**; Decreto nº 10.290, de 13/12/1962; Portaria nº 56/63, de 10/01/1963; Exposição de motivos nº 990/62 da SEC, 13/12/1962. Secretaria de Educação e Cultura, Paraná, 1963. *Documento impresso*.

PILOTTO, Erasmo. **A Educação é um Direito de Todos**. Curitiba, 1952.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar - (1970 - 1989)**. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância - estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista**, nº 31, 2008, p. 17-31.

OS PARQUES INFANTIS CAMPINEIROS E A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Renata Esmi Laureano¹

Campinas, 9 (Dep. de A GAZETA ESPORTIVA) – Quizemos fugir á rotina costumeira de oferecer reportagens sobre futebol ou box. Na companhia do prof. Benedito Negreiros Mezzacappa, seguimos para o bairro da Vila Industrial, adentrando em seguida o Parque Infantil “Celisa Cardoso do Amaral”.

Lá, nossa reportagem e aquele especialista de Educação Física, foram encontrar sua diretora, profa. Odacy Foellsel de Andrade Netto, a qual solicita e cavalheirescamente foi-nos relatando tudo quanto pudesse haver de interessante a respeito de um Parque Infantil ao mesmo tempo que, mostrava-nos todas as dependências daquele que recebe sua orientação.

FINALIDADE

Um Parque Infantil pode representar muito na vida de uma criança. Suponhamos que um garoto após o despertar, vá brincar na rua. Este petiz sujeitar-se-á a andar na companhia de todos que, a exemplo de si, também o fazem e por conseguinte, irá forçosamente adquirindo outros hábitos, contrários àqueles que por certo seus pais lhe ensinam. Além de aprender maus costumes, um garoto que “vive na rua”, como diríamos mais simplesmente, poderá contrair moléstias, por vezes até graves, isto sem falar nos constantes riscos que sofrerá, de ser acidentado.

Não iremos aqui, nos prolongar em considerações contrárias à permanência das crianças na rua, pois, ninguém ignora que as mesmas correm certos perigos, quando em tais circunstâncias.

Veremos agora, a outra face da medalha. Aqueles que frequentam um Parque Infantil, além de ficarem livres dos riscos mencionados, praticam inúmeras atividades, todas inteiramente gratuitas e permanecem o dia todo sob os cuidados de professoras e educadoras especializadas, recebendo ampla assistência médico-dentária e recreativo-educacional.

Não resta pois, a menor sombra de dúvida que, as crianças sob os cuidados de professoras especializadas, irão se aprimorando a cada dia que passa, isto em todos os sentidos, tornando-se então na adolescência, jovens de caráter bem formado, de educação primorosa e úteis, pois, à sociedade.

É digna de aplausos a instituição dos Parques Infantis, já que estes possibilitam às mães mais necessitadas, que colaborem com seus maridos, trabalhando neste ou naquele lugar, enquanto que seus filhos recebem educação e instrução eficientes (GAZETA ESPORTIVA, 11/10/56).

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte; integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: resmi@terra.com.br

A reportagem transcrita acima compõe o arquivo histórico encontrado num antigo parque infantil da cidade de Campinas, interior de São Paulo, denominado “Professor Carlos Zink”, funcionando desde 1981 como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

O primeiro parque infantil de Campinas foi inaugurado em 1940, sendo que as primeiras instituições desse tipo surgiram alguns anos antes na cidade de São Paulo e se disseminaram nas cidades ao redor.

Durante as décadas de 1940 e 1950, funcionaram apenas dois parques infantis em Campinas. Apenas em 1958 é que houve um aumento significativo no número dessas instituições, passando de duas para dez unidades, ou seja, oito novos parques foram inaugurados nesse ano.

Os parques infantis foram instalados em grandes áreas verdes, contando com uma pequena edificação contendo salão central, salas para biblioteca, médico, dentista e depósito, sala de professores, banheiros com chuveiros, cozinha e copa cozinha. Localizados em bairros operários, tinham como finalidade oferecer cuidado, assistência médica e recreação às crianças entre 3 e 12 anos, filhas dos trabalhadores locais. Nos parques infantis atuavam diferentes profissionais, entre eles professores de educação física, recreacionista, médico e dentista. Os parques infantis, juntamente com outras instituições, abrigaram e ofereceram cuidados e educação às crianças pequenas, passando a integrar, a partir de 1981, a rede municipal de educação infantil, organizada por Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (EMEIs e CEMEIs), equivalentes a pré-escola e creche, respectivamente.

No recorte temporal desta pesquisa (1958-1981), embora caracterizado como uma instituição distinta da escola regular, o parque infantil sempre esteve vinculado administrativamente à Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Com isso, questiono: que práticas educativas circulavam no cotidiano dessa instituição destinada a atender crianças entre 3 e 12 anos? Que relações são percebidas entre as práticas desenvolvidas no parque infantil e a cultura escolar? Que relações são percebidas entre as práticas educativas desenvolvidas no parque infantil e a educação da infância? As respostas a tais questionamentos são aqui tratadas a partir da documentação encontrada no Parque Infantil Prof. Carlos Zink.

Lida de documentos e a construção de relações: os desafios de um olhar para as práticas a partir de documentos históricos.

O arquivo histórico preservado por esta instituição foi constituído nos últimos anos, a partir da participação de alguns de seus profissionais num projeto institucional denominado *Projeto Memória*. Iniciado no ano de 2009, esse projeto tem desencadeado ações voltadas à preservação da memória de algumas unidades públicas de educação infantil, envolvendo tanto a preservação da história oral como a organização, acondicionamento e digitalização de fotografias e documentos textuais.

É no contexto de participação profissional nesse projeto que tive acesso aos documentos do “Parque Infantil Professor Carlos Zink”. Em Campinas, ocupo o cargo de coordenadora pedagógica e atuo em órgãos centrais da administração municipal. Nesse município, os 15 coordenadores pedagógicos de educação infantil concursados têm como atribuição desenvolver políticas de formação, avaliação, currículo e planejamento do atendimento de uma rede que conta com 32 mil crianças na educação infantil, distribuídas em 165 unidades educacionais. Os coordenadores pedagógicos não se confundem com os orientadores pedagógicos que atuam diretamente nas unidades educacionais, compondo a equipe gestora destas.

A coordenação e a participação no *Projeto Memória* possibilitaram-me o acesso ao arquivo do parque infantil Carlos Zink, funcionando, hoje, como EMEI e compondo a rede de atendimento municipal para esta etapa da educação básica.

Os documentos encontrados nesse arquivo correspondem a uma variedade de itens, como documentos administrativos (livros ponto, folhas de pagamento, plantas arquitetônicas), materiais produzidos pela unidade educacional (livro tomo da biblioteca, gravações diversas, álbuns de fotografias) e materiais didáticos produzidos por editoras (livros de histórias infantis, *slides*, material didático para professores, discos e fitas de áudio). Especialmente a grande diversidade de histórias infantis, material didático e a quantidade de fotografias possibilitaram-me interrogar o material acerca das práticas educativas desenvolvidas na educação da infância entre 1958 e 1981, reconhecendo que há elementos particulares na construção de uma cultura específica da educação na infância, diferenciando-a da cultura da escola primária regular. Se, por um lado, é possível reconhecer elementos singulares das práticas educativas na infância, por outro, é possível encontrar indícios de que as práticas do ensino primário circulavam e contaminavam as práticas nos parques infantis.

O parque infantil não era uma instituição isolada, compunha um conjunto de outras instituições que assistiam, recreavam e educavam as crianças. Nesta perspectiva, as práticas culturais transbordam estas instituições e transitam entre elas. O conceito de “forma escolar” defendido por Vincent, Lahiri e Thin (2001) contribui para a discussão em torno das práticas educativas na infância desenvolvidas no parque infantil, uma vez que:

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais (VINCENT; LAHIRI; THIN, 2001, p. 39).

A opção pelas práticas educativas é o objeto de estudo da presente pesquisa e representa um investimento na busca do cotidiano, no desvelamento da instituição educacional como espaço das relações sociais em que a cultura da sociedade de uma época circula, e é apropriada e reinventada pelas instituições educativas.

Ao mesmo tempo, a instituição de caráter educativo não só produz uma cultura que lhe é própria, mas interfere e colabora para a construção cultural mais ampla. Nesta perspectiva, trata-se de compreender os modos como essa cultura ou culturas são constituídas na relação com a cultura social mais ampla, proveniente dos diferentes grupos de sujeitos.

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

Para interrogar os documentos do antigo parque infantil, recorro ainda ao conceito de *documento monumento*, conforme descrito por Le Goff (2013), considerando-o como portador de disputas, conflitos inerentes ao processo de sua produção. O *documento monumento* não é produzido isoladamente, é produto de uma época e faz parte de um conjunto maior de monumentos, não devendo ser analisado isoladamente e separado deste.

Os documentos sob a guarda deste antigo parque trazem dados relevantes, reveladores das minúcias de sua organização, fatos e informações desconhecidas e/ou pouco exploradas, ao mesmo tempo em que trazem lacunas, falta de informações, períodos sem registro e documentação. Houve um forte impulso de cobrir as lacunas e “sair à caça” de outras fontes primárias em outros espaços (como arquivos públicos,

por exemplo), a fim de juntar o maior conjunto de informações possível que auxiliasse no desenho de um quadro explicativo mais completo e complexo. Com certeza, esse seria um caminho bastante interessante e promissor para esta pesquisa. No entanto, fizemos outra opção: olhar mais demoradamente para os documentos do antigo Parque Infantil Prof. Carlos Zink, buscando construir a história que ali foi sendo guardada. A história do Parque Infantil Prof. Carlos Zink, contada por aquilo que historicamente foi sendo preservado, valorizado, reconhecido como um portador de memória, ou simplesmente foi resistindo, sobrando, tendo a sorte de permanecer. Uma memória resistente ao tempo.

O arquivo é sedutor. Histórias infantis contadas por *slides* revelam temas e assuntos da educação de uma época. No entanto, ao mesmo tempo em que os documentos trazem indícios da educação da infância, podem produzir falsas e simples explicações generalizadas sobre as práticas educativas.

O texto “La atracción del archivo”, de Arlette Farge (1991), constituiu-se, nesta pesquisa, como uma importante referência que subsidia o contato, manuseio e análise dos documentos do arquivo escolar da EMEI Prof. Carlos Zink. Visto como uma tarefa envolvente para o historiador, o contato com o arquivo exige alguns cuidados e um tipo de vigilância sobre suas possíveis seduções e armadilhas. O historiador, às vezes, quer procurar no arquivo apenas aquilo que lhe aparece como um tesouro escondido, deixando de lado os detalhes que poderiam ser preciosos para análise. Nesse sentido, o olhar para o arquivo requer atenção para o que parece comum, corriqueiro, cotidiano, repetido.

El atractivo se mantiene, lo adivinamos. La inclinación por él no debe confundirse con una moda que enseguida se volvería caduca; está entretejida con una convicción: el espacio ocupado por la conservación de los archivos judiciales es un lugar de palabras captadas. No se trata de descubrir en él, de una vez por todas, un tesoro enterrado que se ofrece al más listo o al más curioso, sino de ver en él un zocalo que permite al historiador buscar otras formas del saber que faltan al conocimiento (FARGE, 1991, p. 45).

Na leitura dos inúmeros processos judiciais do século XVIII, a autora percebe que a mulher, na sociedade da época, não é um ser passivo e submisso apenas. Ela é atuante e desempenha inúmeros papéis na sociedade em que vive: luta, defende-se, mente, rouba, dissimula, protege sua família, defende seu filho, depõe sobre fatos que presenciou, fofoca, provoca intrigas, trabalha, enfim, se constitui, diferentemente do que sugere a visão estereotipada de sua submissão, em um sujeito ativo em seu mundo. Para a autora, o enigma do arquivo nem sempre está visível. Ao contrário,

aquilo que se mostra de imediato deve ser posto em dúvida, questionado. Às vezes, o documento mais inesperado pode trazer uma informação importante para o historiador que busca dar inteligibilidade ao arquivo:

Evidentemente, podríamos citar muchos ejemplos más de este tipo, encontrados al azar, que hacen que nos desviemos de la ruta marcada del análisis, pero también tenemos que añadir que el archivo no tiene que ser necesariamente divertido para extraviar al lector. Hay documentos “apacibles”, normales, que desvían y conducen a donde nunca habíamos decidido ir ni siquiera comprender. Posiblemente, esto significa dejarse impregnar por el archivo, permanecer lo suficientemente disponible a las formas que contiene, a fin de notar mejor aquello que a priori no era importante (FARGE, 1991, p. 55-56).

Por deixar-se envolver pelo arquivo, buscando “notar melhor aquilo que a priori não era importante”, Farge quer dizer que, para o historiador, os documentos não trazem novelas individuais, mas sim as vozes, palavras de vários sujeitos, pronunciadas no contexto de suas vidas, do lugar social que ocupavam, das representações e do imaginário do qual participavam.

El objeto de la historia es, sin ningún género de dudas, la conciencia de una época y de un medio, mientras que es necesariamente construcción plausible y verosímil de las continuidades y discontinuidades del pasado, a partir de exigencias eruditas (FARGE, 1991, p. 74).

A reconstrução do passado é feita pelo historiador a partir dos indícios encontrados no documento, mas também pela forma como escreve e argumenta, expondo como indagou o arquivo. A história não é a verdade histórica, mas sim uma possibilidade de leitura do passado, uma leitura que se soma ou contrapõe a outras já feitas de fatos e acontecimentos passados. Os fatos e acontecimentos descritos, revelados nos documentos do passado, precisam ser lidos juntamente com o universo ao qual pertencem. Isolados, eles pouco contribuirão para a produção de um sentido sobre um outro momento histórico.

O historiador francês Jacques Le Goff contribui para a leitura e manuseio dos documentos históricos como fontes que indicam relações de poder das sociedades a que pertencem. Para Le Goff (2013), há dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. Traçando uma perspectiva histórica de como os documentos e monumentos foram percebidos e utilizados como fontes, o autor salienta que, no passado, os documentos eram concebidos como provas do fato histórico (e por si só poderiam dar a ele objetividade e fundamento), enquanto os monumentos foram concebidos como sinais que evocam o passado numa espécie de legado ou

ensinamento que uma geração deixa à outra, “um legado à memória coletiva” (LE GOFF, 2013, p. 486).

O século XX marca o triunfo do documento na forma de fazer história científica. Logo, a ausência de documentos escritos provoca um alargamento do conceito de documento, incluindo, para além dos textos escritos, tudo aquilo que poderia dizer algo sobre o passado. Esse alargamento da concepção de documento permitiu, além de contribuir para a diversificação das fontes históricas, acessar a história dos sujeitos comuns da sociedade (LE GOFF, 2013, p. 491).

Tanto o alargamento do conceito de documento como a quantificação da história influem na revolução documental no século XX, em que o fazer do historiador perpassa a preocupação com a forma como os documentos foram produzidos a partir das relações de poder que os envolviam, tornando-os monumentos.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com o pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

Para Le Goff, documento é monumento e só pode contribuir para uma história geral se assim for analisado, ou seja, se as condições de sua produção forem consideradas em sua leitura. Para ele, “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF, 2013, p. 497).

Tanto as ideias de Farge (1991) como de Le Goff (2013) me permitem olhar para os documentos encontrados no Parque Infantil Prof. Carlos Zink e reconhecê-los como documentos monumentos. A leitura destes está circunscrita ao estudo dos fatos e acontecimentos ou, como Le Goff sugere, de outros monumentos que constituem o campo das relações entre os sujeitos representados nos documentos.

Nesse jogo de poder, de disputa de sentidos que compõem a leitura dos documentos/monumentos, é necessário destacar-se o lugar do pesquisador como aquele que imprime um olhar sobre os documentos, conferindo-lhes sentidos e explicações que não são neutras e objetivas. Bourdieu (1989) nos chama atenção neste aspecto, considerando que o pesquisador não é neutro e sua observação sempre

imprime e molda o objeto que é observado. Não existindo possibilidade de pesquisa neutra, cabe ao pesquisador tornar o mais transparentes possível seus interesses, suas convicções, ponderando seu olhar sobre o objeto e a própria produção de seus dados.

A objectivação da relação do sociólogo com o seu objecto é, como se vê bem neste caso, a condição da ruptura com a propensão para investir no objecto, que está sem dúvida na orgime do seu <interesse> pelo objecto. É preciso, de certo modo, ter-se renunciado à tentação de se servir da ciência para intervir no objecto, para se estar em estado de operar uma objectivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque se saiu dele. A objectivação participante, sem dúvida, o cume da arte sociológica, por pouco realizável que seja, só o é se se firmar numa objectivação tão completa quanto possível do interesse a objectivar o qual está inscrito no facto da participação, é num pôr-em-suspenso desse interesse e das representações que ele induz (BOURDIEU, 1989, p. 58).

Em outras palavras, Bourdieu (1989) propõe que, antes de olharmos e objetivarmos uma determinada realidade, é prudente que objetivemos nossas intenções de objetivar a realidade. Que condições temos/tivemos para fazê-lo?

Nesse sentido é que o lugar de Coordenadora Pedagógica é, sem dúvida, um espaço estratégico, não somente para acessar os documentos, mas para projetar questões sobre os materiais que derivam de um olhar profissional sobre a educação infantil atual, a consolidação de suas práticas.

Práticas festivas e educativas – o exemplo da festa junina

Na perspectiva do olhar preocupado com as práticas que foram se cristalizando no contexto da educação da infância, faço as seguintes questões para os documentos: que temas são recorrentes nos materiais? O que se mostra como exceção? É possível olhar para os materiais e reconhecer como as atividades eram organizadas nos espaços do antigo parque infantil? Um mesmo tema apresenta variações ao longo dos anos? Que tipos de atividades corporais eram desenvolvidos? É possível identificar momentos do cotidiano organizados para diferentes atividades? Como é o espaço em que as práticas são encenadas? Quais as figuras, cores, brinquedos, e outros elementos percebidos nas imagens e materiais, que denunciam a constituição de cultura educativa na educação da infância?

A partir dessas questões, foi possível identificar alguns elementos que compuseram o trabalho educativo nessa instituição. Aqui destaco: eventos festivos e datas comemorativas, tais como “Festa Junina”, “Festa do Natal”, “Páscoa”, formatura das crianças que vão ingressar no primeiro ano. Grande parte do conteúdo festivo e dos eventos trata de questões religiosas e da valorização dos eventos cívicos. Além das festas e eventos, as histórias infantis são marcadas pelas temáticas que tratam de lições de higiene, asseio corporal e bons comportamentos. Temas religiosos são muitas vezes tratados como lições de moral nas histórias infantis. As fotografias vão denunciando como o corpo infantil vai ganhando as marcas de uma escolarização, de um disciplinamento por meio da formação de filas, poses e posturas para fotos, uso de uniformes, apresentações e dramatizações, mobiliário específico para crianças pequenas, como cadeirinhas e mesinhas. E ainda, pelas fotografias podemos ler as brincadeiras infantis, o lazer e recreação controlados e proporcionados às crianças, filhas de operários. Afastadas do espaço da rua, suas infâncias ganhavam outros contornos na instituição que buscou educar seus corpos e seus comportamentos.

Destaco aqui algumas imagens para pensar a festa junina:

FIGURA 1. FESTA JUNINA 1961.



FONTE: Arquivo da Escola Parque Infantil Prof. Carlos Zink. Álbum Fotos e Eventos 1961-1970: p/b.

FIGURA 2. FESTA JUNINA 1969.



FONTE: Arquivo da Escola Parque Infantil Prof. Carlos Zink. Álbum Fotos e Eventos 1961-1970: p/b.

FIGURA 3. CASAMENTO NA ROÇA. 25/06/1977.



FONTE: Arquivo da Escola Parque Infantil Prof. Carlos Zink. Álbum de fotos diversas

Uma cena bastante conhecida de um momento que foi se repetindo ano após ano, por décadas. O momento registrado nas três fotografias diz respeito à “Festa Junina” dos anos de 1961, 1969 e 1977, respectivamente (da esquerda para a direita).

Festa popular, tradicional no contexto educativo, sobretudo no contexto da educação infantil. Foi documentada e registrada desde o início dos anos 1960 até os dias atuais. As crianças vestidas com roupa denominada caipira. As meninas com vestidos de tecido de chita, flores pequenas e grandes, ou de noivas, de branco e véu. Os meninos com calças de falsos remendos, camisa xadrez. Chapéu de palha na cabeça da criançada.

O que este acontecimento pode revelar? O que a sua repetição pode indicar?

A construção de uma cultura escolar, a representação de um imaginário sobre a vida das pessoas no campo, a cristalização de uma prática que revela as múltiplas relações entre educação e religião, infância e tradição. Símbolos, significados e representações compartilhados pelo grupo urbano acerca do sujeito que vive no campo. Uma festa que mostra formas de convivência e divertimento da população residente no bairro industrial da cidade, na segunda metade do século XX. São possibilidades de análise para o acontecimento da Festa Junina, que não foi registrado apenas pela imagem, mas também pelo som: gravações em fitas cassetes feitas pelos profissionais do parque infantil selecionaram músicas típicas e próprias para este evento.

As fitas magnéticas de áudio ainda funcionam, graças à durabilidade de seu material metálico (poliéster revestido de ferro magnético), que, guardado em locais secos e escuros, mantém suas propriedades por longo tempo.

A fotografia documenta um breve momento da dança que encena o casamento caipira. O acontecimento, captado pela lente da câmera fotográfica, indica uma forma de dramatizar, estereotipar e até mesmo brincar com a representação desse evento – o casamento na roça. Pode também indicar o esforço em retratar com verossimilhança um evento que acontecia em contextos rurais, a fim de perpetuar uma tradição.

A leitura desses documentos na perspectiva do reconhecimento das práticas educativas desenvolvidas no parque infantil perpassa pela constituição da cidade industrializada em detrimento do espaço que antes era predominantemente rural da grande produtora de café e algodão que foi Campinas. A história de Campinas é também a história da industrialização paulista e brasileira, fruto das mudanças econômicas e políticas que marcaram o século XX e produziram o surgimento das grandes cidades.

Além de rememorar um evento típico da vida rural, a festa junina revela as estreitas relações entre as tradições populares valorizadas e reconhecidas como de relevância social, as crenças religiosas tipicamente cristãs e a educação da infância a partir da repetição desses eventos.

A educação religiosa dá notável destaque à tradição católica e cristã, ao passo que há um apagamento das tradições de outras denominações religiosas. Outros eventos, como Páscoa e Natal, também compõem o acervo fotográfico desta instituição.

Fotografias, fitas cassetes, plantas arquitetônicas, histórias infantis, e tantos outros materiais, juntos e em diálogo, revelam tanto os temas comumente tratados com as crianças como as sutilezas das mudanças nas representações e práticas documentadas. Permanências e mudanças nas práticas educativas que constituem a educação da infância.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- FARGE, Arlette. **La atracci3n del archivo**. Valência: Edicions Alfons el magnánim. Instituto Valenciana d'estudis i investigació. 1991.
- JULIÀ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

FESTAS DE INAUGURAÇÃO DAS CRECHES CURITIBANAS: MARCAS DA GESTÃO MUNICIPAL NA COMUNIDADE (1977 a 1996)

Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute¹

O presente artigo pretende discutir os rituais festivos realizados na cidade de Curitiba por ocasião da inauguração das creches na cidade. O problema é pensar quais foram as práticas realizadas nas festas de inauguração, assim como verificar qual era o impacto e o alcance desta festa na comunidade na qual a creche estava inserida.

A hipótese que norteia este artigo é a de que o evento da inauguração tinha como objetivo o contato político com a comunidade e a ampla divulgação do equipamento público na comunidade, mesmo porque a creche era demanda recorrente da população, registrada nos jornais da cidade.

O Jornal Correio de Notícias de 21 de maio de 1980 trazia a manchete: “Vilas sem creche”. Na notícia era denunciado que as 10 creches que deveriam estar em funcionamento ainda não tinham sido inauguradas. Já o Jornal do Estado trazia a seguinte manchete em 23 de setembro de 1983: “Falta de creches prejudica operárias: mães solicitam mais creches”.

A rede de creches públicas de Curitiba foi constituída no final da década de 1970 (MANTAGUTE, 2008) e teve seu auge de inaugurações entre 1986 e 1988, na gestão do prefeito Roberto Requião.

A fonte privilegiada para a elaboração deste artigo foi o jornal. Sobre o uso feito das publicações dos jornais, faz-se necessário considerar:

Ter sido publicado [a notícia] implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas. Em síntese, os discursos adquirem significados de muitas formas, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir (LUCA, 2005, p. 140).

¹ Doutoranda em Educação pela linha de história e historiografia do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela UFPR. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Email: elisangelamantagute@yahoo.com.br.

Sobre o uso do jornal, Vieira indica:

A imprensa permite uma ampla visada da experiência cidadina: dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional. Nela encontramos projetos políticos e visões de mundo e vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais [...] (2007, p.13).

Ainda sobre as fontes, a fotografia contribui para a análise das festas de inauguração das creches em Curitiba:

Como fonte de informação, recordação e até emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico. O desafio para o historiador que busca utilizar a fotografia como objeto de estudo reside justamente na interpretação (BENCOSTTA, 2011, p. 408).

Assim, a escolha das fotografias para este texto, assim como as notícias de jornal tem suas análises permeadas pelo repertório sobre a história das creches que venho construindo desde 2004 em minhas pesquisas. As inaugurações das creches são elementos importantes nesta história, pois elas revelam o destaque dado pelo gestor a este evento.

Em Curitiba, a visibilidade dada aos espaços públicos por ocasião da inauguração tem uma legislação desde 1958, que determina a colocação de uma placa comemorativa que indique o nome do prefeito (CURITIBA, 1958). Só esta legislação isolada já marca na edificação o nome dos envolvidos.

Na gestão do prefeito Saul Raiz (1975 - 1978) foram inauguradas 6 creches, a saber: Vila Camargo em 22/08/1977, Jardim Paranaense em 22/08/1977, Vila Hauer em 22/08/1977, Xaxim em 22/08/1977, Atuba em 29/03/1978 e Tapajós em 29/03/1978.

Estas creches estavam localizadas em regiões de favelas de Curitiba (MANTAGUTE, 2008) e atendiam ao ideal de urbanização da cidade pretendido pela gestão municipal. Neste caso, a prefeitura tinha o interesse de urbanizar estes locais de favelas, transformando-os em Conjuntos Habitacionais que ofereceriam as condições de moradia e de serviços públicos para aqueles que lá habitariam (IPPUC, 1976; 1978).

A gestão seguinte, de Jaime Lerner (1979-1982), deu continuidade à proposta de urbanização da cidade (OLIVEIRA, 1995). Neste período foram inauguradas as seguintes creches: Gramados em 03/1979, Hortência em 03/1979, Meia Lua em 03/1979, Pinheirinho em 03/1979, Autódromo em 07/1980, Cajuru em 07/1980, Estrela em 07/1980, Jardim Urano em 07/1980, Vila Formosa em 07/1980, Barigui

em 07/1980, São Carlos em 07/1980, Santa Quitéria em 07/1980, Vila Pinto em 07/1980, Fazendinha em 07/1981, Uberaba em 07/1981, Tia Eva em 07/1981, Santa Amélia em 08/11/1981, Palmeiras em 16/11/1981 e Moradias Belém em 11/1981.

A inauguração da Creche Fazendinha recebeu cerimônia modesta: no Arquivo Público Municipal² há o registro deste evento por meio de 13 fotografias. Um grupo pequeno participou do evento. Há imagens do prefeito discursando e uma imagem que mostra a colocação de placas de identificação nas obras públicas prevista na legislação de 1958.

FIGURAS 1 E 2 – INAUGURAÇÃO CRECHE FAZENDINHA – JULHO/1981



FONTE: Arquivo Público Municipal.

Nas imagens observa-se a presença tímida de adultos e crianças, assim como a honra de publicação da placa dada a outras pessoas que não o prefeito, que observa o gesto.

A inauguração dessas unidades fazia parte do Programa Municipal para a Ação Social na cidade. No jornal Expresso, a prefeitura divulgava: “Nos 287 anos de Curitiba, muitas coisas boas para a cidade: o atendimento à infância é prioridade básica do programa de ação social que vem sendo desenvolvido nos bairros de Curitiba” (1980, p. 1). Na imagem a seguir está o momento da inauguração da creche São Carlos no bairro Pinheirinho. A fita inaugurativa sendo aberta pelo prefeito e por crianças num ato simbólico de “abrir a creche”.

² As fotografias remetidas ao acervo do Arquivo Público Municipal foram digitalizadas e fazem parte do acervo de fontes com as quais tenho trabalhado. No arquivo há grande variedade de fotografias da cidade de Curitiba de diferentes períodos.

FIGURA 3 – INAUGURAÇÃO CRECHE SÃO CARLOS – 1980



FONTE: Jornal Shopping, 24/08/1980.

A gestão de Maurício Fruet (1983-1985) foi marcada pela participação popular (IPPUC, 1984). Esta foi uma das bases de sua gestão, o que refletiu na abertura a diálogos, com possibilidades de uma relação mais democrática (POLLI; GUSSO, 2013). Neste período foram inauguradas 8 creches, sendo elas: Tiradentes em 01/1984, Santa Helena em 06/1984, Demawe em 21/03/1985, Liberdade em 07/1985, União das Vilas em 08/1985, Coqueiros em 26/10/1985, Vila Vitória em 26/10/1985, Eucaliptos em 09/11/1985.

No Jornal Gazeta do Povo do dia 13 de abril de 1985, foi veiculada a notícia da inauguração da creche Liberdade. Abaixo imagem deste momento:

FIGURA 4 – INAUGURAÇÃO DA CRECHE LIBERDADE



FONTE: Jornal Gazeta do Povo, 13/04/1985.

Nestes festejos de inauguração estiveram presentes vereadores, o diretor do Departamento de Desenvolvimento Social (Wilson Teixeira), além de outras autoridades. O jornal ainda noticiou que a “Festa da entrega da creche foi animada

com a participação da banda do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar do Paraná” (JORNAL GAZETA DO POVO, 13/04/1985).

Já numa outra edição do mesmo jornal, meses depois, foi noticiada a inauguração das creches Moradias Coqueiros e Vila Vitória. O jornal concedeu a seguinte manchete ao evento: “Curitiba *ganha* mais duas creches” (JORNAL GAZETA DO POVO, 26/10/1985, grifo meu).

Nesta manchete é possível analisar o lugar do equipamento urbano para a comunidade. Dizer que a cidade *ganhou* a creche desconfigura o lugar de dever do poder público em proporcionar este atendimento às crianças e famílias curitibanas. Embora a oferta de creches neste período não fosse dever do Estado, já existia uma grande discussão acerca do direito da criança ao atendimento (BRANDÃO; ABRAMOVAY; KRAMER, 1981; CAMPOS, 1979; 1981).

Este evento ganhou notícias também em duas edições de outro jornal circulante na cidade – o jornal Correio de Notícias dos dias 22 e 26 de outubro de 1985. A divulgação nos meios de comunicação dos eventos de inauguração foi, também, uma estratégia para que o feito daquela gestão fosse conhecido pelos moradores da cidade de uma maneira geral, para além daqueles que moravam nos locais de inauguração.

A gestão seguinte, de Roberto Requião, tinha a mesma premissa de participação popular e de oferta de serviços sociais para a população alocada nos bairros.

Requião destacou-se por uma política de descentralização e de fortalecimento dos “centros de bairros”, criou as Administrações Regionais que enfraqueceram o poder de pressão popular, dividindo algumas associações de bairro em duas unidades administrativas diferentes (POLLI; GUSSO, 2013, p. 7).

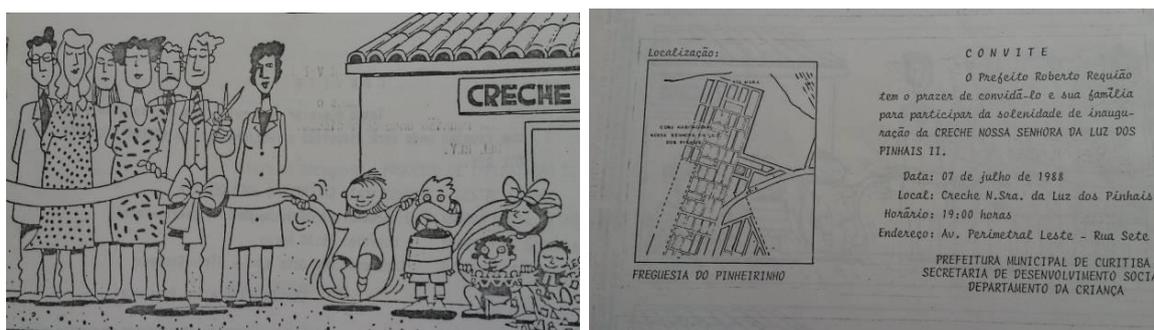
Neste sentido, um dos programas de governo deste período para as creches foi: “Toda quinta é dia de creche”. O programa consistia na inauguração semanal de uma creche nos diferentes bairros da cidade. A ação ganhou notoriedade na cidade e, para que houvesse a ampla divulgação da ação, foi organizado um protocolo oficial de inauguração das unidades.

O Jornal Gazeta do Povo foi um dos veículos de comunicação que deu destaque a este programa, com a seguinte manchete “Curitiba recebe creche por semana e atende periferia” (28/06/1987) e na reportagem afirmava: “Com a construção dessas novas creches, a prefeitura vai aumentar de 4576 para 12 mil o número de crianças atendidas, num período de 11 horas diárias. Cada unidade vai oferecer 4 refeições

diárias, além de atendimento médico e odontológico” (JORNAL GAZETA DO POVO, 28/06/1987).

Dentro do cerimonial previsto para a inauguração das creches havia um convite que era enviado à comunidade, o qual segue:

FIGURAS 5 e 6 – FRENTE E VERSO DO CONVITE PARA INAUGURAÇÃO DAS CRECHES



FONTE: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, 1988.

Este convite era entregue em toda a comunidade na qual a creche estava localizada. Nota-se na frente do convite a ilustração festiva, o gracejo infantil com a fita inaugural e na edificação o nome CRECHE. A festa no dia da inauguração previa o seguinte protocolo: apresentação inicial da Banda Lyra³, discurso do cerimonial de agradecimento, discurso do Secretário Wilson Teixeira, discurso do presidente da Associação de Moradores, discurso dos vereadores presentes, discurso do prefeito Roberto Requião, encerramento feito pelo cerimonial e apresentação final da Banda Lyra. Este protocolo foi descrito pela Divisão de Cerimonial da PMC, quando da Solenidade de Inauguração da Creche Salgueiro, que ocorreu em 18/06/1987.

Uma das creches inauguradas neste período do Protocolo Cerimonialístico foi a creche Fazenda Boqueirão. A seguir vê-se a imagem do momento do discurso do prefeito e a presença de outras autoridades, assim como de populares, provavelmente moradores do bairro, e também a presença de crianças.

³ Fundada em 01 de junho de 1982, a Banda Lyra Curitibana faz a animação musical dos principais eventos públicos da cidade. Com 35 integrantes, tocando instrumentos de sopro e percussão, tem um repertório variado, composto por mais de 400 músicas. O grupo interpreta música erudita, samba, trilhas de novelas, mambos, marchas e hinos. A prioridade de atendimento na agenda é do cerimonial da prefeitura, mas atende a pedidos diversos de outras instituições, mediante agendamento prévio e contratação. Fonte: <<http://www.curitiba.pr.gov.br>>.

FIGURA 7 – INAUGURAÇÃO CRECHE FAZENDA BOQUEIRÃO



FONTE: Jornal Gazeta do Povo, 11/07/1987.

Na gestão de Roberto Requião (1986-1988) foram inauguradas 48 creches, sendo elas: Itamarati em 1986, Jardim Esmeralda em 1986, Rio Negro em 1986, Olga Benário Prestes em 1986, Jardim Paraná em 1986, Barigui II em 1987, Bracatinga em 1987, Campo Alegre em 1987, Conjunto Araucária em 1987, Conjunto Iracema em 1987, Conjunto Mercúrio em 1987, Fazenda Boqueirão em 1987, Independência em 1987, Moradias Augusta em 1987, Moradias Olinda em 1987, Nova Barigui em 1987, Salgueiro em 1987, Santa Cândida em 1987, São Leonardo em 1987, Tapajós II em 1987, Vila Califórnia em 1987, Vila Lorena em 1987, Vila Nori em 1987, Vila Sandra em 1987, Colombo I-II em 1988, Conjunto Abaeté em 1988, Conjunto Araguaia em 1988, Conjunto Atenas II em 1988, Conjunto Caiuá em 1988, Conjunto Caiuá/Ilhéus em 1988, Conjunto Camponesa em 1988, Conjunto Cananéia em 1988, Conjunto Itapema em 1988, Conjunto Itatiaia em 1988, Conjunto Marechal Rondon II em 1988, Conjunto Nossa Senhora da Luz II em 1988, Conjunto Oswaldo Cruz 1 em 1988, Conjunto Piquiri em 1988, Conjunto São João Del Rey I em 1988, Pimpão em 1988, Servidores I em 1988, Ubatuba/Tambaú em 1988, Vera Cruz II em 1988, Vila Ipiranga em 1988, Vila Lindóia em 1988, Vila Parolim em 1988, Vila Rigoni em 1988 e Vila Rosinha em 1988.

Abaixo foto da inauguração da creche Barigui II:

FIGURA 8 – INAUGURAÇÃO CRECHE BARIGUI II



FONTE: Arquivo Público Municipal.

A imagem traz as bandeirinhas festivas, ao fundo na imagem é possível observar a Banda Lyra, devidamente fardada. Vê-se também que a presença no evento foi significativa, tanto de populares quanto de autoridades. O arquivo Público Municipal conta com 19 fotografias deste evento. A produção de documentação referente ao evento, tanto por meio de fotografias e relatórios quanto pela própria divulgação na imprensa, é um indicativo da visibilidade que a gestão queria dar a este momento.

Terminada a gestão de Requião, Jaime Lerner assume o governo municipal entre 1989-1992. A tarefa de ampliação de vagas nas creches ainda estava presente na cidade. Nesta gestão houve a inauguração de 17 creches. A saber: Caramuru em 1989, Cassiopéia em 1989, Conjunto Caiuá II em 1989, Conjunto Ilha Bela em 1989, Conjunto Monteverdi em 1989, Conjunto Paquetá em 1989, Servidores II em 1989, Conjunto Itacolomi/Sabará em 1990, Estação Barigui em 1991, Vila Verde em 1991, Angela A. F. Dellatre em 1992, Krachinski em 1992, Luz do Amanhã em 1992, Santos Andrade em 1992, Trindade em 1992, Vista Alegre em 1992 e Xapinhã/Pirineus em 1992.

A evolução da rede de creches em Curitiba e o trabalho desenvolvido nas unidades foram noticiados na Revista Creches em Curitiba: espaço de educação (PMC/IPPUC, 1992). A revista apresenta, ao mesmo tempo, um caráter publicitário e indicador de novas práticas presentes nas creches de Curitiba. Os autores da revista fazem uma apresentação de dados numéricos no que diz respeito às creches públicas em Curitiba e apresentam um breve histórico da rede. O texto apresenta estilo

evolutivo focado no número de creches construídas entre 1977 e 1992, enfatizando o esforço do poder público municipal para a organização desse tipo de atendimento à população.

A seguir imagem da capa da revista:

FIGURA 9 – CAPA/CONTRACAPA REVISTA CRECHES EM CURITIBA



FONTE: Acervo da pesquisadora.

Na gestão de Lerner, houve ainda a definição dos responsáveis na gestão municipal por organizar as inaugurações públicas. A partir de 1992, a Secretaria Municipal de Comunicação Social, por meio do seu Departamento de Relações Sociais, ficou responsável por organizar os eventos de inaugurações de equipamentos públicos (CURITIBA, 1992).

A gestão de Rafael Greca de Macedo (1993-1996) foi marcada pelo resultado da parceria com a Fundação Van Leer e a Universidade Federal do Paraná por meio do Projeto Araucária⁴. O entendimento da necessidade dos processos formativos aos profissionais atuantes nas creches recebeu visibilidade. Dessa maneira, as inaugurações das 14 creches deste período não foram alvo de tanta luz como em outros anos. As unidades inauguradas neste período foram: Bairro Alto em 1993, São José em 1993, Osternack em 1994, Vila Diana em 1994, Vila Real em 1994, Professora Lygia Carneiro em 1995, Tia Chiquita em 1995, Vó Anna em 1995, Vó Nazareth em 1995, CAIC Cândido Portinari em 1996, Cantinho do Sol em 1996, Santa Izabel em 1996, Santo Antônio em 1996 e Sonho de Criança em 1996.

Neste período de análise dos movimentos festivos de inauguração das creches em Curitiba, a cidade viu o nascimento, o crescimento e a consolidação da rede de creches públicas em Curitiba. A cidade saiu de 6 unidades em 1977 e chegou a 142 unidades em 1996. O equipamento creche passou a figurar em praticamente todos os

⁴ Para conhecer o projeto, ver Giacomiti (2012). A Fundação Bernard van Leer continua ativa e possui um site que divulga suas ações: <<http://www.bernardvanleer.org/>>.

bairros da cidade e seu uso e utilidade passaram a fazer parte das propostas de governo, assim como tiveram destaque e hoje representam marcas de cada gestão.

A festa de inauguração foi, sim, o evento que movimentou o bairro, a vila na qual a creche foi inaugurada e também trouxe visibilidade do governo municipal na imprensa. A produção e a divulgação da inauguração também revelam aquilo que aquela gestão queria mostrar, assim, a produção e o uso de fotografias para demarcar o trabalho do gestor é uma forma de escolher os feitos importantes para a comunidade. Pois: “(...) o belo do registro fotográfico, além de emocionar, *representa*, produzindo imagens do passado, que apesar de desterradas do caráter de *uma verdade*, abrem-se à leitura de *múltiplas verdades* sobre o ontem” (VIDAL, 1998, p. 86).

Assim, o registro das inaugurações mostra a verdade que uma gestão municipal quer mostrar de sua ação. Dessa forma, a festa da inauguração é representativa de um momento, assim como é um evento produzido com finalidades bem claras para o sucesso e visibilidade do gestor.

Fontes

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Lei nº 1544/1958**: obriga a fixação de placa comemorativa indicando o nome do prefeito de Curitiba e o dos membros do poder legislativo municipal por ocasião de inauguração que especifica. Curitiba, 31/03/1958.

_____. **Decreto nº 537**: aprova regimento interno da Secretaria Municipal da Comunicação Social. Curitiba, 1992.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA - IPPUC. **Favelas**: súmula da proposta de desfavelamento. Curitiba: PMC, fev/1976.

_____. **Aspectos sociais do Plano de desfavelamento de Curitiba**. Curitiba: Departamento do Bem Estar Social, Diretoria do Serviço Social, ago/1978.

_____. **Plano de Atendimento ao Menor Carente**, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Creches em Curitiba**: espaço de educação. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança. 1992.

Jornal Correio de Notícias 21/05/1980, 22/10/1985 e 26/10/1985

Jornal do Estado 23/09/1983

Jornal Expresso 02/1980

Jornal Gazeta do Povo 13/04/1985, 26/10/1985, 28/06/1987, 11/07/1987

Jornal Shopping 24/08/1980

Referências

- BENCOSTTA, M. L. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 396-411, jun. 2011.
- BRANDÃO, Z; ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 43-45, nov. 1981.
- CAMPOS, M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, p. 53-59, mar. 1979.
- _____. ET al. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.
- GIACOMITTI, A. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária:** da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992). Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- LUCA, T. História dos, nos e por meio dos periódicos: trajetórias e perspectivas analíticas. In: PINSKY, C. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.
- MANTAGUTE, E. I. I. **Educar a Infância:** Estudos sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977 -1986). Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- OLIVEIRA, D. **A política do planejamento urbano: o caso de Curitiba**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1995.
- POLLI, S. A.; GUSSO, R. J. Movimentos de moradia em Curitiba: história, repertórios e desafios (1977-2011). In: ENCONTROS NACIONAIS DA ANPUR, 2013. **Anais...** 2013. v. 15.
- VIDAL, D. G. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 73-87.
- VIEIRA, C. E. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre a imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7- 40.

PROJETO ARAUCÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA CRIANÇA PEQUENA EM CURITIBA (1989 -1992)

Alessandra Giacomitti¹

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores (NÓVOA, 1992, p.17)

Conforme a assertiva de António Nóvoa (1992), não há qualidade no ensino sem uma adequada formação de professores. No Brasil, o debate e a relevância sobre a formação em serviço dos profissionais que atuavam com a Educação Infantil acentuam-se a partir dos anos 1990, com as novas definições legais e demandas sociais acerca da função do atendimento à criança pequena e da formação dos profissionais que trabalhavam nas instituições destinadas a elas. É no contexto dessas discussões que na capital paranaense foi possível, a partir das consultas ao acervo do Projeto Araucária, localizar fontes históricas e reconstituir um recorte da história da formação em serviço dos profissionais que atuavam com a criança pequena entre 1989 e 1992.

O Projeto Araucária foi concebido e desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná, desde meados dos anos 1980, com apoio financeiro da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda. Em sua apresentação inicial, tinha como objetivo a elaboração e implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos em escolas municipais posteriormente, direcionou suas ações para a formação em serviço dos profissionais. Neste período, denominado em seus relatórios como sendo “*segunda fase de desenvolvimento*”, este projeto passou a atuar em cursos de aperfeiçoamento para as diferentes categorias profissionais que atuavam com a Educação Infantil no município paranaense.

As evidências históricas apontam que, concomitantemente ao período em que as discussões em âmbito nacional traziam à tona a garantia de qualidade no

¹ Mestre em Educação pela UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação, pesquisadora do NEPIE/UFPR – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. É atualmente pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: alegiacomiti@yahoo.com.br

atendimento à pré-escola, disseminada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 no país, a qual apontava a pré-escola como um direito fundamental da criança pequena, visualiza-se a partir das fontes o redirecionamento de atuação do Projeto Araucária para a formação em serviço, como aponta o Relatório do Projeto Araucária:

A avaliação dos resultados evidenciou a capacitação de recursos humanos como condição essencial à garantia de qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças, o que resulta num redimensionamento das linhas de atuação do Projeto, em uma primeira fase de extensão (janeiro de 1989 a dezembro de 1992). **Assim o Projeto Araucária transformou-se num Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar**, desenvolvendo ações como: Curso de Aperfeiçoamento para as diferentes categorias profissionais que atuavam com Educação Infantil, elaboração e implantação da proposta pedagógica de 0 a 6 anos, produção de materiais didático-pedagógico, realização de pesquisas (RELATÓRIO PROJETO ARAUCÁRIA, 1989, s/p, **grifos meus**).

Ressalta-se a impossibilidade de refletir sobre as mudanças apontadas acima nas ações do Projeto Araucária, sem atrelar estas questões, às discussões em âmbito nacional e aos debates teóricos que traziam à tona a necessidade da qualidade e oferta no atendimento ao pré-escolar e da formação de seus profissionais, bem como as ações pensadas sobre o atendimento à criança pequena em Curitiba.

Nessa perspectiva, na capital paranaense, foi possível visualizar, em documentos legais como o Plano Municipal de Educação, um discurso atrelado à constituição e aos demais debates que circulavam à época. Evidenciou-se a necessidade do direito ao atendimento à criança pequena, bem como a qualidade na sua oferta, sendo delegada aos municípios esta responsabilidade (Art.211, parágrafo 2).

Ao que tudo indica, foi nesse contexto que resultou, na promulgação da Constituição, que as expressões “efetiva democratização da educação pré-escolar”, “expansão da oferta, princípio constitucional” e “ proposta pedagógica competente”, fossem apropriadas por essa Lei e aparecessem incorporadas no texto do Plano Municipal de Educação explicitando a política educacional pensada para o pré-escolar em Curitiba no período supracitado.

Ainda em decorrência da implantação da meta direcionada ao atendimento pré-escolar, o plano apresentava três ações para viabilizar esse propósito: elaboração e execução do Programa de Expansão da Educação Pré-Escolar; assessoramento pedagógico aos profissionais ligados ao Ensino Pré-Escolar e integração com órgãos

afins para ação conjunta (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GESTÃO, 1989-1992, s/p).

Analisando as fontes, percebe-se que entre as três ações a respeito da política de atendimento ao pré-escolar, a questão da capacitação dos profissionais da educação infantil entra como pauta das discussões políticas do município de Curitiba para o melhoramento da qualidade de ensino. Curioso perceber que exatamente quando o “assessoramento pedagógico aos profissionais ligados ao ensino pré-escolar” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GESTÃO 1989-1992) passa a contemplar essas discussões no Plano Municipal de Educação (1989 -1992), ocorre o redirecionamento das ações do Projeto Araucária, nomeado como a “segunda fase” de atuação, cujos relatórios indicam ter esse projeto sofrido transformações substanciais tornando-se um *Centro de Apoio ao Pré-escolar*. Em linhas gerais os relatórios do Projeto Araucária anunciam que a partir dessa *segunda fase*, o foco principal direcionou-se para capacitação dos profissionais que atendiam às crianças de 0 a 6 anos, “deixando a execução das ações de atendimento às crianças, sob a inteira responsabilidade dos órgãos governamentais envolvidos” (*PROJETO ARAUCÁRIA – CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*, 1992, p. 7).

Todavia, embora o Plano Municipal de Educação pretendesse viabilizar as ações para a política de atendimento ao pré-escolar, o documento deixa claro que o investimento financeiro somente por parte da Prefeitura Municipal de Curitiba não seria suficiente, deixando fluir a necessidade naquele momento de medidas como as parcerias para sua concretização. Esta perspectiva de buscar convênios e parcerias que pudessem dividir a responsabilidade para com a criança na Prefeitura Municipal de Curitiba é esboçada na reportagem do Jornal Diário Popular de 24 de fevereiro de 1989 com o título *Melhor atendimento à criança é a proposta*.

Nossa proposta é melhorar a qualidade de atendimento das crianças assistidas pelas nossas unidades da Prefeitura de Curitiba, bem como fazer das creches não só um espaço onde os menores permaneçam durante o dia enquanto seus pais trabalham, mais um local de orientação física, emocional e intelectual, declarou a Secretária Municipal da Criança Fani Lerner (...) pretende iniciar um trabalho que envolva toda a sociedade, conscientizando a comunidade que o poder público não pode arcar sozinho com o ônus da responsabilidade do menor carente (DIÁRIO POPULAR, 24 fev/1989, p. 5).

Nesta reportagem, a Prefeitura Municipal de Curitiba demonstra uma preocupação em melhorar a qualidade do atendimento ofertada à criança que frequentava os espaços destinados a elas no entanto, explicita que para isso seria

preciso um envolvimento com parceiros que pudessem dividir as responsabilidades, sinalizando que o município não teria as condições de sozinho o fazer.

Dessa maneira, no esforço de compreender em que medida o Projeto Araucária inseriu-se nas políticas para a educação da criança pequena na Prefeitura Municipal de Curitiba no período em questão, entendendo que o Projeto contribuiu como um parceiro na viabilização das propostas para o atendimento a esse público, faz-se necessário debruçar-se de forma mais contundente nas três ações sagradas no Plano Municipal de Educação de 1989 – 1992, como forma de atingir a meta de *Definição e Implantação da Política Municipal de Atendimento ao Pré-Escolar* na capital paranaense.

Sobre isso, é possível perceber, logo a partir da primeira ação: *Elaboração e execução do Programa de Expansão ao Pré - escolar*, a organização de um documento cuja a capa nos fornece a possibilidade de visualizar as parcerias firmadas.

Cumpramos ressaltar que na capa deste documento visualiza-se vários parceiros que colaboraram para a organização desse documento, entre eles a UFPR, mais precisamente o Setor de Educação (Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, DTFE), e o Projeto Araucária. Isto demonstra que essa experiência específica, ou seja, a elaboração desse documento direcionado à escolarização da infância em Curitiba nesse período, contou com a parceria desse projeto para suas ações. A justificativa contida no texto traz como se deu esse convênio:

assim, as Secretarias Municipais da Educação e do Menor, com a participação da Universidade Federal do Paraná, apresentam um programa para expansão da Pré-escola em Curitiba, no âmbito das creches, unidades escolares e entidades conveniadas (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR 1989/1992, p. 2).

Neste sentido, o documento *Programa Municipal de Expansão da pré-escola*, defendia em suas linhas gerais que a proposta da capital paranaense era pioneira, ao propor a integração das secretarias e da universidade por meio de “racionalização de recursos financeiros, físicos, humanos e materiais, compatibilização de projetos sócio-educativos, capacitação conjunta de recursos humanos” e ainda pensando numa “ação pedagógica norteadada pela mesma concepção educacional, que pressupõe um plano curricular integrado e coerente, oportunizando à criança a passagem harmoniosa da pré-escola ao ensino de 1º Grau” (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR, 1989/1992, p. 2).

Além de se confirmar pela justificativa do documento, uma soma de recursos tanto financeiros quanto humanos para o atendimento da criança pequena no município, delineava-se no texto do programa: propostas de ação, fundamentação pedagógica e um diagnóstico da situação do ensino pré-escolar no município de Curitiba que entre outros apontamentos, sinalizava uma diversidade no nível de escolaridade dos profissionais que atuavam com a criança de 0 a 6 anos em Curitiba

Neste documento, percebe-se que investir numa pré-escola dita de qualidade não se resumiria apenas em reformular propostas pedagógicas ou apostar em materiais. Seria necessário, principalmente, investir na capacitação em serviço dos profissionais que atuavam diretamente no trabalho com a criança pequena. A situação desses sujeitos era assim tratada no programa:

nas classes conveniadas de pré-escola, o atendimento às crianças é feito por monitores, contratados periodicamente, nem sempre habilitados; nas creches, por funcionários de variados graus de escolarização, inclusive sem o 1º Grau completo; nas escolas municipais, por professores concursados, com habilitação em magistério² (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR, 1989/1992, p. 15).

O programa de expansão da pré-escola da Prefeitura Municipal de Curitiba, ao propor a capacitação dos profissionais, tem como meta melhorar a “ação educacional”, em decorrência da diversidade de formação dos profissionais, apostando nisso como uma forma de atingir os objetivos propostos. É com sustentação no argumento da escolaridade de seus profissionais que se aponta como:

(...) necessária a dinamização de estudos, encontros, debates e cursos para capacitação, atualização e aperfeiçoamento de tão diversos níveis de qualificação, visando a atuação segura, integrada e coerente destes profissionais (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR 1989/1992, p. 15).

Apostando na organização de cursos e estudos para os “tão diversos níveis de ensino”, o Plano Educacional coloca o assessoramento pedagógico como alternativa para melhorar a atuação da prática dos profissionais. Observa-se que a atenção dada a essa questão vem ao encontro do reconhecimento do direito à creche e pré-escola explícito na Constituição de 1988 e como direito inserido ao campo educacional, “impõe a necessidade de construir as referências relativas ao profissional da Educação Infantil” (SILVA, p. 2007, p. 7). Nesse contexto, a formação de recursos

² O documento não traz um cálculo da quantidade exata dos funcionários com relação ao nível de escolaridade.

humanos constituiu-se como *pedra angular* das políticas de Educação Infantil no país (ROSEMBERG, 1994, p.51).

Ainda da análise do Programa Municipal de Expansão da Pé-escola, cuja escrita aponta a capacitação e atualização dos profissionais, como uma das metas da política de atendimento ao pré-escolar para compreender a parceria entre o Projeto Araucária e a Prefeitura Municipal de Curitiba, bem como as atribuições da universidade depreende-se que:

mediante convênio de cooperação técnico-pedagógica, firmado entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná, esta última participará do Centro de Aperfeiçoamento por meio de: "docência de cursos, realização de palestras, encontros e debates; produção de materiais de apoio **e apoio financeiro através de convênios da UFPR com entidades públicas e/ou privadas** (PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR 1989/1992, p, 15).

Com base nessa informação, visualiza-se que a segunda ação do Plano Municipal de Educação, "*assessoramento pedagógico aos profissionais ligados ao Ensino Pré-Escolar*", tem como resposta, a parceria com o Projeto Araucária, explicitando a divisão de responsabilidades do município com a universidade diante da política de expansão do pré-escolar em Curitiba. Dessa forma, observa-se que o Projeto vai se constituindo como parte da política na Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, entre 1989 e 1995, foram criadas oportunidades de cursos, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da Educação Infantil, por meio do Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar da Universidade Federal do Paraná (Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, 2006, p.8).

Com relação à última ação do Plano Municipal de Educação "Integração com órgãos afins para ação conjunta é possível vislumbrar outro ponto de consonância da parceria entre PMC e Universidade. Era necessária de acordo com o documento, para a viabilização da meta de atendimento ao pré-escolar, a "efetivação de convênios, contratos, financiamentos, obtenção de patrocínios e demais formas de acordo, para captação de recursos com órgãos públicos e/ou privados (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 1989/1992, s/p).

Na abordagem das três ações, para o cumprimento da meta de *Definição e Implantação da Política Municipal de Atendimento ao Pré-Escolar* no município de Curitiba, verifica-se que as propostas de pré-escola elaboradas pelo município são apoiadas pela UFPR/Projeto Araucária. A própria criação do Centro de Apoio ao Pré – escolar explicita a intenção de contribuir com a política da gestão educacional de

1989 a 1992 em Curitiba, como se lê em um dos objetivos que validam a elaboração do Centro:

contribuir para a implementação de políticas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, no que concerne aos aspectos educação, saúde e melhoria da qualidade de vida em geral, integrando recursos existentes na Universidade Federal do Paraná e Prefeituras Municipais de Curitiba e Rio Branco do Sul (PROJETO PARA IMPLANTAÇÃO DE UM CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1989, p. 15).

A partir das análises feitas da parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal de Curitiba, constata-se que o Projeto Araucária teve uma força articulada junto ao poder público, desempenhando um papel importante nas políticas elaboradas para o atendimento à criança pequena na capital paranaense. Evidencia-se o convênio firmado para além da divisão de responsabilidade com relação ao aperfeiçoamento dos profissionais, como também para uma partilha de recursos financeiros via financiamento que a Universidade recebia da Fundação Bernard Van Leer.

Compreende-se dessa forma que o redirecionamento das ações do Projeto Araucária para a formação dos profissionais vão ao encontro de questões que integram as discussões de políticas públicas ao atendimento pré-escolar em Curitiba e no país.

Referências

- BALL, Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. v.1, nº 2, jul/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 3 mar 2010.
- BARRETO, Ângela Rabelo. Por que uma política de formação do profissional de educação infantil?. In. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. – Brasília. MEC/SEF/COEDI 1994.
- BRANDAO, Zaia; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 39, p. 43-45, nov. 1981.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vº. 36, nº. 127, abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24/agos/2011.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º. 80, p 11-20, fev. 1992.

_____.Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.º. 28, p. 53-61, mar, 1979.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORREIA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2001.

DIDONET, Vital. **Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, Brasília, ano 10, n.º .50/51, abr./set. 1992.

ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe:educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA Regina Leite (Org). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez. 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.).**Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, , 1998 p. 89-125.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. **Da assistência educativa à educação assistencializada: um estudo de caracterização e custos de atendimento a crianças pobres de zero a seis anos de idade**. Brasília, 1988, Série Estudos e Pesquisas.

JORNAL DIÁRIO POPULAR 24/fev/1989.

KRAMER, Sonia; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; Carvalho Maria Cristina. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE**. 2001.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sonia (Org). **Alfabetização: Dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986. p. 165 -177.

KRAMER, Sonia. **Infância Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus. 1996.

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

- _____. **Unidades de trabalho para as creches** – Projeto Araucária: comentários e sugestões, 1992. mimeo.
- _____. Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate do texto. In. **REUNIÃO DA ANPED**, 24, 2001, CAXAMBU, MG.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LE GOFF, Jacques (Org). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- _____. **História e Memória**. 5 ed Tradução Bernardo Leitão Campinas SP: Unicamp, 2003.
- MOTA, Coriolano Caldas Silveira; SANTOS, Denise Grein dos. Currículo pré-escolar uma tentativa de abordagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vº.61, nº 140, p. 506-515, out/dez. 1976.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p, 13-30.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva Florianópolis, v.º 23, nº. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.
- PEREIRA, Maria Neve Collet. **Políticas públicas para educação infantil em Curitiba, segundo profissionais que atuam nos CMEIS (1997 - 2005)**. Dissertação Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO GESTÃO, 1989-1992 mimeo.
- PROGRAMA MUNICIPAL DE EXPANSÃO AO PRÉ-ESCOLAR 1989/1992.
- PROJETO ARAUCÁRIA – CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1992, mimeo.
- RELATÓRIO PROJETO ARAUCÁRIA, 1989 mimeo.
- ROSEMBERG; CAMPOS, Maria Malta. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. 1992.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANA, Cláudia. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. n 8/1992. São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais. 1992. Textos Fundação Carlos Chagas.

- _____. Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília. 1994. p. 51-63.
- _____. **Projeto Araucária**. Educar em Revista, Curitiba, UFPR. Curitiba, n 9, p. 69-74, 1993.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite.(Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Educação Infantil: o desafio da qualidade um estudo da rede municipal de creches em Curitiba 1989 a 1992**. Dissertação Mestrado Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- SILVA, Isabel de Oliveira. Trabalho docente na educação infantil:dilemas e tensões. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 30 2007, Caxambu MG. 2007. Disponível: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GTO8-3509--Res.pdf>>. Acesso em 23/mar/2012.
- _____.**Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2 ed, São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 85).



PARTE V

ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA, SAÚDE E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS PEDAGÓGICAS



O SEMINÁRIO SERÁFICO E A ORDEM DOS FRADES CAPUCHINHOS MENORES NA ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS POBRES (1889-1928)

João Valerio Scremin¹

Este trabalho apresenta uma parte introdutória da Tese de Doutorado intitulada *O Seminário Seráfico e a Ordem dos Frades Capuchinhos Menores na assistência às crianças pobres (1889-1928)*. No referido trabalho optou-se por apresentar a trajetória da pesquisa acerca de um grupo de frades menores capuchinhos que no ano de 1889 chegou à cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, vindos da região de Trento, na Itália. Dentre seus objetivos estava a missão de evangelizar, assistir, instruir e educar os imigrantes italianos. No desenvolvimento desta missão, implantaram também um projeto de assistência e educação de meninos pobres do município, cujo objetivo era ensinar e inserir estas crianças nas primeiras letras para futuramente poderem investir na formação de sacerdotes brasileiros, que seriam os multiplicadores dos ideais católicos, não só no seio da igreja e para seus interesses conventuais, mas também na atuação junto às famílias brasileiras. Neste sentido, iniciaram seus trabalhos com a implantação de uma escola primária de preparação para a inserção no Colégio Seráfico, instituição que antecedia a entrada no Convento, modelo que estava em desenvolvimento, além do Brasil, também em alguns países da América do Sul, como a Argentina.

Este texto procura mostrar como se desenvolveu a pesquisa sobre estes frades trentinos, utilizando como fontes cartas, relatórios que foram escritos pelos freis, em comunicação direta com os responsáveis pela Ordem Franciscana dos Frades Menores Capuchinhos, em Roma, além de buscar entender como se deu a iniciativa destes frades de desembarcar no Brasil.

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação e História Cultural. Integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: jvscremin@hotmail.com

A missão capuchinha: assistência, educação e instrução

Ao iniciar a análise das cartas e relatórios dos frades da Ordem Franciscana Menor Capuchinha vinda de Trento, na Itália, para o Brasil, indagou-se sobre os motivos que fizeram com que os candidatos ao sacerdócio não permanecessem no Colégio Seráfico. Além disso, observaram-se os indícios das dificuldades enfrentadas por estes sacerdotes quando chegaram à cidade de Piracicaba. Assim, tentamos tecer, por meio dos documentos da Ordem e por uma bibliografia específica, como os frades trentinos desenvolveram uma estratégia para poderem lidar com estas dificuldades. Esta estratégia passava por uma ideia de evangelização e também assistência aos imigrantes italianos; havia ainda, mas não sem importância, um investimento nas crianças pobres do município, dando-lhes instrução e educação.

O empreendimento destes missionários iniciou-se no ano de sua chegada ao município, em meados do ano de 1889. Neste ano realizaram um trabalho de assistência e educação à criança pobre. Primeiramente, trabalhando em uma comunidade de imigrantes trentinos e posteriormente fundando, no ano de 1891, na parte urbana da cidade, uma casa assistencial que se tornaria um colégio, para formação primária de meninos pobres, em 1895.

Nesta perspectiva, observou-se que os Frades Franciscanos de Trento, pertencentes à Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, que vieram ao Brasil em fins do século XIX, estavam em uma Missão de evangelização, a princípio, por meio da educação de imigrantes italianos que eram oriundos da mesma região italiana. Estes imigrantes residiam em duas comunidades do município de Piracicaba que, de acordo com Altmayer, não estavam isoladas no país, pois havia outras comunidades instaladas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo e, em menor quantidade, nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia (ALTMAYER, 2010).

Em 1894, com a chegada do Frei Bernardino de Laval, os frades trentinos iniciaram os trabalhos voltados para a formação de sacerdotes nativos. A ideia de formar sacerdotes nascidos no país se constituía em uma exigência da Santa Sé, em relação à missão a qual os frades estavam empenhados. Estes aspirantes a sacerdotes seriam formados para substituir os frades europeus que estavam no Brasil, mas não conseguiam se adaptar ao clima e nem se adequar aos costumes e cultura do povo brasileiro.

De Lavallo, Provincial de Trento entre os anos de 1889-1892, foi o responsável pelo envio dos primeiros missionários trentinos para o Brasil, dentre estes, os pioneiros, Frei Félix de Lavallo, Frei Luís de São Tiago, Frei Caetano de Pietramurata e Frei Virgílio de Trento. Estes frades foram enviados para a Missão no Estado de São Paulo, mais especificamente, Piracicaba.

No Brasil, Frei de Lavallo, foi Superior Regular, desempenhando esta função por 13 anos, no período de 1894 a 1907, e levou adiante

o projeto de fundação do Colégio Seráfico para formação de religiosos nacionais, inaugurando-o já em 1896. Grande foi sua alegria quando em 1900 vestiam o hábito os primeiros Noviços brasileiros².

Na documentação analisada para a elaboração da pesquisa, identificou-se que o objetivo explícito sobre a evangelização franciscana no Brasil e seus desdobramentos, também no interior paulista, se caracterizava pela tentativa dos frades em cristianizar a população indígena e rural, mas, no decorrer da consulta das fontes, percebeu-se uma significativa mudança nos ideais dos trentinos, pois a formação de sacerdotes nascidos no país tornou-se o objetivo principal a ser desenvolvido pela missão.

Ao analisar a própria constituição da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, como uma instituição de evangelização, por meio das cartas e relatórios que circulavam entre os freis e seus superiores, procuraram-se elementos que mostrassem como eles atuavam e pensavam a evangelização pelo viés da educação, pois, como hipótese, era esta a atuação da Escola do Sagrado Coração de Jesus (CAMARGO, 1899).

Na observação dos modelos adotados pelos frades menores capuchinhos na missão no Brasil, esta pesquisa procurou investir nas razões que foram preponderantes para a escolha da cidade de Piracicaba como local de atuação, não somente evangelizadora, mas num processo de formação educacional de meninos pobres do município. Analisamos, neste sentido, de que forma ocorreu a aculturação destes missionários, pois há o conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos freis europeus em relação ao clima, língua e costume. Assim, procurou-se entender como eles se acostumaram com o país, em especial, a região do interior paulista e, neste aspecto, observar qual a influência desta adaptação em relação às suas ações.

² Disponível em: <<http://www.procasp.org.br>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

A atuação dos frades em Buenos Aires

Os frades trentinos, em sua viagem entre a Itália e o Brasil, em decorrência de uma epidemia de febre amarela, foram obrigados a ficar aportados entre Montevideu e Buenos Aires e nestas duas cidades, que eram redutos de muitos imigrantes italianos, tiveram contato com o processo de evangelização que já era praticado nestes municípios, o que deu a estes sacerdotes uma ideia das práticas de implantação de escolas voltada para a evangelização, educação e formação de infantes.

Para entendermos como se desenvolveu este processo de laicização da sociedade, em especial, na Argentina, houve a participação, envolvendo esta pesquisa no Projeto de Circulação de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos entre Brasil e Argentina (séculos XIX e XX) em 2013. Naquela ocasião, a proposta era compreender os processos de circulação dos modelos de assistência a crianças, não só no Brasil, mas pensar como um projeto para a América Latina.

Assim, estabeleceu-se um diálogo com as propostas da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos da Argentina, interrogando sobre os modelos de assistência à criança como um processo histórico latino-americano para solucionar os problemas enfrentados, da assistência a menores, pela sociedade dos dois países. Procuramos compreender como se deram os debates acerca da implantação de um modelo de educação laica na Argentina e como este debate influenciou a proposta de atuação dos frades na região sul da América.

No Arquivo dos Franciscanos de Buenos Aires, local onde se localiza a Biblioteca Histórica do Convento de São Francisco, encontramos uma documentação que nos indicava como os Frades ocupavam os espaços na cidade de Buenos Aires, bem como a circulação destes religiosos pelo município, instigando a observar de que forma eles agiam. Dentre esta documentação estava o *Livro da fundação do Instituto das Irmãs Terceiras Franciscanas de Caridade*, livro que contém ilustrações e história de alguns colégios fundados pelos frades e que eram administrados pelas religiosas.

Encontrou-se também, neste arquivo, o *Álbum do Centenário Franciscano*, conjunto documental com fotos e história dos colégios franciscanos na Argentina, bem como as missões desenvolvidas pelos frades na cidade de Buenos Aires e também no país.

Além desses documentos, encontrou-se um livro que narra a História da Igreja na Argentina, escrito pelos frades capuchinhos, que nos permite entender como eles interpretaram sua trajetória, entre os anos de 1881 a 1900. Este documento, em conjunto com uma bibliografia de historiadores que estudam e pesquisam sobre a atuação da igreja católica na Argentina, bem como a relação dos capuchinhos com esta instituição, possibilitou uma análise historiográfica sobre os frades menores capuchinhos de Buenos Aires.

Outro documento utilizado para a pesquisa dos capuchinhos em Buenos Aires foi uma série documental, também encontrada na biblioteca dos franciscanos, denominada *La Orden Franciscana em Las Repúblicas Del Plata*, acervo com algumas fotos que nos ajudam a entender a circulação destes frades na cidade de Buenos Aires.

Para abordar a questão da infância nos pautamos nos estudos de Sandra Carli denominados, *Ninez, pedagogia y política – Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educacion argentina entre 1880 y 1955*. Nesta obra, Carli se debruça sobre as transformações dos discursos acerca da educação da infância na Argentina, entre 1880 e 1955. Essas mudanças se caracterizam por terem um forte registro metafórico, ao abordar a questão da criança como sujeito.

Neste sentido e para entendermos a História da educação argentina, nos pautamos na obra de Manuel Horácio Solari, *Historia de La Educacion Argentina*, obra que aborda a educação em um período da história portenha de grande influência das ideias positivistas, entre 1880 e 1920.

Para fazer a articulação entre a história da infância argentina, proposta por Carli, com a história da educação, estudada por Solari, com a história da educação católica, nos apropriamos das pesquisas de Manuel Sánchez Marquez e sua obra, *La Educacion Católica – Sus Funciones – Su Historia en La Argentina*, de 1998. Marquez ajuda-nos a pensar como se desenvolvia a educação católica e de que forma se desenvolvia a ideia de que esta educação deveria cobrir toda a vida do cristão.

A Escola Primária: um primeiro investimento missionário

Do lado brasileiro, encontramos indícios pertinentes, na documentação analisada, da atuação dos frades na assistência, educação e formação de crianças

pobres. Um dos documentos analisados para a realização da pesquisa foi o *Almanak de Piracicaba para 1900*. Neste documento, havia a indicação do funcionamento da Escola do Sagrado Coração de Jesus, “situada a Rua Saldanha Marinho n. 4”. Segundo o documento, esta escola era mantida e administrada pela Ordem dos Frades Menores Capuchinhos e tinha, como diretor, frei Daniel de Santa Maria, auxiliado por frei Celestino e frei Boaventura. Esta escola contava, na ocasião, com “156 alunos, das classes mais pobres da cidade”, destacando que a instrução oferecida era “essencialmente católica romana” (CAMARGO, 1899). Este é o primeiro registro do município em que a escola primária é citada. Podemos pensar, neste sentido, que o trabalho dos frades no município em 1900 já estava consolidado. Assim, indagamos como se constituiu este percurso, quais obstáculos enfrentaram e quem eram os seus opositores e os seus ajudadores.

Buscou-se pensar na atuação destes religiosos, em relação à prática de assistência às crianças pobres. Para isso, a pesquisa se debruçou sobre a implantação deste projeto de assistência e educação, iniciado em 1891, nesta escola apelidada pelos freis de “coleginho”. Neste sentido, foi válido compreender suas vivências e experiências na cidade de Piracicaba e adjacências em que os capuchinhos trentinos, em fins do século XIX e início do século XX, atuaram juntamente com a igreja, no convento, na escola e na constituição de um colégio seráfico, para formação de frades. Entendendo que, sob a ótica dos frades de Trento, estas quatro instituições estavam interligadas dentro de um projeto, não só de evangelização, mas como um meio de recuperação do prestígio perdido pela Igreja Católica, no percurso do século XIX.

Na reunião do Conselho da Missão dos Capuchinhos, realizada em 21 de abril de 1896, decidiu-se que a cidade de Taubaté seria, num primeiro momento, o município em que os trabalhos de formação dos religiosos iniciariam imediatamente. Assim, podemos destacar que os freis capuchinhos que vieram de Trento tinham como objetivo a criação de um Colégio Seráfico para a formação de sacerdotes nativos que poderiam atuar com mais propriedade em solo brasileiro, sendo esta uma demanda da Ordem sob a tutela da Santa Sé. Mas também devemos notar que, no processo de criação do Seráfico, a escola primária, que educava e assistia as crianças pobres, tornou-se um dispositivo importante, pois havia uma necessidade de suprir um déficit educacional dos futuros candidatos a noviços.

Procurou-se, ainda, esclarecer porque Taubaté foi “privilegiada” pelos trentinos e quais as razões para esta escolha. Além disso, indagar sobre quais os

motivos da preferência dos alunos piracicabanos, pois em 5 de julho de 1896, data que se iniciou a formação de sacerdotes, os primeiros candidatos que chegavam à cidade de Taubaté eram jovens do sexo masculino vindos de Piracicaba (BERTO, 1989, p.45). Foi também em Taubaté, em março de 1897, que aconteceu a inauguração do prédio do Colégio Seráfico com o nome do padroeiro, o mártir capuchinho São Fidélis de Sigmaringa.

Enfim, inaugurado em 1928, o Colégio Seráfico era a concretização de uma Missão Capuchinha Trentina, iniciada em fins do século XIX, na cidade de Piracicaba. Pensado para ser uma instituição de formação de sacerdotes nascidos no Brasil, notamos que, um ano após a sua inauguração, os mesmos problemas ainda prevaleciam, ou seja, encontrar pessoas que fossem aptas ao ensino e conhecedoras do caráter do brasileiro.

Nas palavras de Frei Angélico, em uma carta de 1929, um ano após o início do Seráfico, na cidade de Piracicaba, notamos os mesmos problemas encontrados no início da missão, ou seja, falta de sacerdotes para trabalharem na instrução e educação de crianças, a falta de crianças para ingressarem no colégio, em decorrência da falta de experiência dos sacerdotes com a cultura nacional e, desta maneira, o ciclo terminava ou recomeçava.

Como brasileiro e amante da Ordem, gostaria de ver aumentar o número de meus compatriotas capuchinhos. Mas empregando-se o método que se emprega na educação, não aumentara esse número. Não faltam vocações, pois há 60 seminaristas. Faltam pessoas aptas para dirigirem os jovens. O diretor é ótimo religioso e todo caridade sem distinção de pessoas, embora deixe-se levar por alguns na direção dos jovens. Os encarregados da disciplina não tem experiência de colégio e desconhecem totalmente o caráter do brasileiro. O caráter do brasileiro, educado com caridade, é ótimo e fácil de ser moldado; porém tratado a socos torna-se pior. Querem fazer, já no início do colégio, o mais rigoroso noviciado antes que o rapaz conheça a fundo o fim para que viesse ao colégio. Querem educar os rapazes a socos e a castigos quando eu creio que devem ser corrigidos muito mais pelo temor de Deus que é *initium sapientiae*. O resultado, por isso, é a continua entrada e saída do colégio. Não quero com isso dizer que sou o bom; até conheço minha incapacidade nesse ponto, mas temos homens capazes que poderiam fazer grande bem para o colégio. Nem quero dizer que não sejam bons religiosos os do corpo docente; são ótimos, mas sem experiência e sem prática de colégio. Estou há dois anos no colégio e meu coração chora ao ver muitíssimo rapazes que se vão e que poderiam tornar-se bons religiosos³.

³ Carta de Frei Angélico para o Provincial Geral em Roma. BERTO, Fr. Nelson (Org.). **Documentos e correspondências (1886-1946)**. 1989. p. 108.

Referências

- ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval de. Discursos e Pronunciamentos. A dimensão retórica da historiografia. In: PISKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ALTMAYER, Everton. **Do que sou descendente?** De Tiroleses! Pequena introdução sobre nossas origens trentinas. São Paulo: Circolo Trentino di São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.prati.com.br/Familiaprati/Trentino/Apostila_Trentina.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- BERTO, Frei Nelson. **Documentos e Correspondências (1886-1946)**. Biblioteca do Seminário Seráfico São Fidélis, Piracicaba, S.P. TOMBO 27980, 1989.
- CAMARGO, Manuel de. **Almanak de Piracicaba para 1900**. Piracicaba, SP: Typ. Hennies Irmãos, 1899.
- CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogia y política** – Transformaciones de los discursos acerca dela infância em la história de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila, 2000.
- CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- KLAUCK, Samuel. **O apostolado da imprensa: a revista St. Paulus-Blatt como instrumento de informação, formação e catequese no Rio Grande do Sul (1912-1934)**. Tese (doutorado) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MARQUEZ, Manuel Sánchez. **La Educacion Católica: Sus Funciones. Su Historia en la Argentina**. Buenos Aires: Consudec, 1998.
- SOLARI, Manuel Horacio. **História de La Educacion Argentina, La Educacion em La época de La Influencia Positivista (1880-1920)**. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS, 1995.
- TAUBATÉ O.M.C., Frei Modesto Rezende de; PRIMERIO O. M. C., Fidelis Motta de. **Os Missionários Capuchinhos no Brasil**. São Paulo: Convento Imaculada Conceição, 1929.
- VERUSSA, Frei Odair. Província de São Paulo: Imaculada Conceição. In: ZAGONEL, Frei Carlos Albino (Org.). **Capuchinhos no Brasil**. Porto Alegre, RS. Conferência dos Capuchinhos no Brasil. Edições Est., 2001.

O ATENDIMENTO À CRIANÇA POBRE EM RIO BRANCO (ACRE) NOS ANOS DE 1940: INSTITUIÇÕES E SUJEITOS QUE COMPUSERAM O SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA

Giane Lucélia Grotti¹

Esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado em andamento. O que será exposto aqui é uma pequena análise de como foram estabelecidas as ações de assistência voltadas às crianças pobres na cidade de Rio Branco(Acre). Apresentarei alguns sujeitos e instituições que compuseram esta história, de modo que os estudos de Chartier (2002) permitiram a compreensão de como as práticas sociais foram sendo empreendidas dentro da constituição do serviço de assistência nesse lugar. Esse trabalho partiu da análise documental e tem como fonte primária os jornais que circularam no Acre na década de 1940.

Breves considerações sobre o Acre em 1940

O Acre, na década de 1940, apresentava um cenário em que segundo a visão do governador, capitão Oscar Passos, tudo estava por fazer. Os jornais locais traziam nas primeiras páginas manchetes estampadas com os títulos: “Problemas Administrativos no Acre”. Especificamente em uma dessas matérias, reproduziu-se uma entrevista concedida pelo governador ao “O Jornal”, do Rio de Janeiro, em 22 de Novembro de 1941. Nela, o alcaide registrou pontualmente que as áreas da Saúde, Educação, Alimentação e Produção Agrícola apresentavam deficiências em todos os aspectos. Posteriormente, em 09/08/1942, no jornal “O Acre”, foi publicada outra entrevista que o capitão Oscar Passos cedeu ao “Diário da Noite”, também do Rio de Janeiro, em que reafirmou sua posição quanto às condições em que se encontrava o Acre, um ano após ter assumido a liderança do território:

- Está um pouco melhor que em agosto do ano passado, quando assumi o governo. Falho de elementos técnicos e até mesmo funcionários em número suficiente para o serviço burocrático comum, tive grande dificuldade em

¹ Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. Membro do Núcleo de Pesquisas em Infância e Educação Infantil. Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC).

organizar a administração nos moldes que se impunha para fazer face às necessidades do momento (O ACRE, 1942, s/p).

Mesmo em meio a esse contexto um tanto adverso apresentado pelo governador, posições contrárias a dele foram registradas, como, por exemplo, a do professor Océlio de Medeiros, Diretor do Departamento de Educação, apontando que o Acre era uma terra muito promissora e, os planos de modernizar o território, idealizados pelo governo brasileiro, já haviam sido efetivados. Na visão de Océlio de Medeiros, o estado de desamparo no qual, um dia, o Acre se encontrara tinha ficado para trás, o presente e o futuro representavam o novo, o moderno, a superação do atraso, do abandono, da exclusão (O ACRE, 1940, p.5).

Nessa perspectiva de avançar seus limites e superar o estigma de território carente, isolado e deficiente de outrora, o Acre foi se apropriando dos discursos em torno do que seria considerado moderno e direcionou ações para este fim. O que antes representava uma ausência, uma falta, um *in*, foi se reconfigurando, por meio de instituições que procuraram agir em conformidade com o ideal nacionalista. Cabe registrar que o momento político em que se encontrava o país era o Estado Novo e o Brasil precisava demonstrar sua autonomia em relação aos países considerados desenvolvidos.

Assim, o Acre procurou demonstrar a “consciência da modernidade”, pois, por causa da “ruptura com o passado”, ele seria visto de outra maneira, antes o velho, o lugar do abandono, agora um Acre novo (LE GOFF, 1994, p.169).

Em meio a este contexto, na busca do novo e libertação das velhas práticas, as instituições de assistência às crianças pobres foram se estruturando em torno do que se apresentava como um problema: a mortalidade infantil.

Algumas instituições e sujeitos que assistiram a criança pobre em Rio Branco (Acre)– 1940

No Acre, em 1940, foram criadas algumas instituições importantes destinadas à assistência à causa da criança pobre. Diferentemente do que se encontrava nos grandes centros urbanos do país, em que a mortalidade infantil alcançava índices elevados, no Acre, não foram encontrados registros quanto a este aspecto de forma detalhada. Apesar disso, as propagandas de incentivo à preservação da vida das crianças continuaram a ser veiculadas, nos jornais locais, durante toda esta década.

O que foi encontrado nas fontes² que serviram de sustentação para esta pesquisa foi a necessidade de atender às crianças pobres, filhos dos migrantes nordestinos, os soldados da borracha³, que viviam em condição de penúria. Não somente às crianças foram atendidas pela assistência, mas também, suas mães e familiares.

As ações implementadas pelas instituições assistencialistas procuraram seguir o que fora instituído nacionalmente a partir da compreensão de que a criança representava o futuro da nação, o homem do amanhã. A concepção naquele momento era de que a criança seria a “gênese da sociedade” e sobre ela pesava o fardo da redenção desta (CAMARA, 2011, p.18). Esta carga apresentava uma representação de infância, no caso da infância pobre, um perfil de extenuação e, ao mesmo tempo, evidenciava o perigo social em que o país estava submerso.

O fato era que, por meio da assistência às crianças receberiam cuidados essenciais à sua preservação. Para Levy (1996), a criança era concebida como um bem importante para o capital, investir em sua saúde seria imprescindível para garantir que o país alcançasse o status de nação civilizada, moderna e próspera.

Um artigo assinado por Geraldo N. Serra⁴, intitulado “Proteção à Infância Brasileira” (O ACRE, 1940, p. 7), registra os preceitos disseminados pela elite dirigente da nação quanto a medidas médico-sociais⁵ que deveriam ser administradas para a preservação da vida e saúde das crianças. Há destaque para o problema da mortalidade infantil, enfatizando que esta perda implicaria a diminuição demográfica, referendando que a criança era vista como um bem capital. Os cuidados para com as crianças em seus aspectos físicos, morais e intelectuais seriam a forma de “garantir o futuro de toda uma nacionalidade” (O ACRE, 1940, p. 7).

A maneira de cuidar das crianças foi estabelecida conforme bases científicas tendo os médicos, filantropos, juristas à frente das determinações e ações que deveriam

²As fontes utilizadas para essa pesquisa, em sua maioria, são compostas pelo Jornal O Acre. Trata-se de um periódico que, nas décadas de 1940 e 1950, apresentou grande volume de publicações que trataram sobre temáticas relacionadas a assistência à criança pobre e sua família.

³Os migrantes nordestinos que vieram para a região da Amazônia, a partir de 1942, foram denominados como: soldados da borracha. Tiveram a missão de, como soldados, extraírem o máximo de látex para subsidiar de matéria-prima os Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Secreto (2007), a Amazônia se transformou em um verdadeiro campo de batalha, pois a produção de látex havia crescido naquele momento em torno de 80% em relação à Primeira Guerra Mundial.

⁴Geraldo N. Serra foi provavelmente um jornalista, visto que seu nome foi encontrado como um dos diretores da Revista Habitat, cuja circulação teve início em 1950 em São Paulo. Disponível em: <<http://www.urbanismobr.org/bd/periodicos.php?id=59>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

⁵Naquele período, medidas médico-sociais corresponderiam aos preceitos da eugenia, da puericultura e do higienismo. Conceitos que podem ser mais explorados consultando Maciel, (1999), Marques, (1999), Leite Filho, (2008).

ser implantadas. Esses profissionais e os dirigentes da nação, munidos dos preceitos científicos, iniciaram um plano que pretendeu efetuar o saneamento físico e moral dos pobres, das prostitutas, das crianças e demais grupos que, segundo a visão desses intelectuais e governantes, necessitariam de tutela para eliminar qualquer vestígio de personalidade ou conduta que não estivesse em consonância com o padrão adotado como ideal.

No Acre, há indícios de que a assistência social partiu desse padrão científico. O jornal *O Acre* publicou uma matéria intitulada “Assistência Médico-Social no Acre” explicitando que as senhoras da elite, sob a liderança de Mme. Alaíde Martins, esposa do governador, estavam como “devotas” à assistência médico-social em cada município do Acre. E as atividades que iriam realizar se moldam nas realizações que estão levando a efeito nos centros de população do país onde o problema da assistência social assume proporções contrastadoras (*O ACRE*, 1940, p. 1).

Cabe ressaltar que no Brasil, de modo geral, e no Acre especificamente, observou-se que a atuação das mulheres em torno da assistência se mostrou evidente e, de certo modo, considerada inerente à sua condição de mulher. Comumente, as esposas e filhas das famílias da elite dirigente, quer local ou nacionalmente, eram convidadas a assumir postos de liderança nos serviços assistenciais. Uma dessas pessoas, que foi considerada um marco desse atendimento, foi a Sra. Darci Vargas, esposa do presidente Getúlio Vargas, tida para muitos como: “mãe dos pobres”. No Acre, este exemplo foi adotado em vários momentos, sendo que a Sra. Alaíde Martins se apresentou como a precursora das atividades de assistência no território acreano.

Uma das primeiras instituições assistenciais encontradas, no ano de 1940, foi o Centro de Assistência Social Darci Vargas Nº 1 de Rio Branco – presidido pela Sra. Alaíde Martins – com a finalidade de incentivar a educação eugênica entre as famílias e amparar a infância e a maternidade. A criação desse Centro surgiu a partir de uma determinação do Instituto de Amparo Social, instituição federal criada em 1936, cuja finalidade foi pesquisar, propor e coordenar ações de assistência em cada município brasileiro. Como representante do território acreano no Instituto, antes da inauguração do Centro, esteve o Desembargador Alberto Diniz, figura essa que mantinha contato com a sede e recebia orientações e enviava relatórios prestando conta dos serviços de assistência que eram realizados aqui.

Dois anos após a inauguração do Centro de Assistência Social Darci Vargas Nº 1 de Rio Branco, outra instituição assistencial começou a atuar em solo acreano, a Legião

Brasileira de Assistência (LBA)⁶, oficialmente criada em 1º de Novembro de 1942⁷ (O ACRE, 1942, p. 8). A LBA, criada nacionalmente em agosto de 1942, foi posteriormente reconhecida como uma importante instituição no sentido de colaborar com as famílias destituídas da sorte. Seu trabalho foi levado adiante sob a liderança das primeiras damas, em nível federal, estadual, territorial e municipal.

A Instituição servia-se de mão de obra voluntária, normalmente provinda de pessoas da elite, e passou a ser a maior agência de serviço social do país, implementando políticas assistenciais, marcadas por ações paternalistas e de socorro emergencial e compensatório. Manteve a relação entre as ações pública e privada de acordo com as necessidades dos grupos de pessoas que dela precisassem, atendendo a idosos, crianças, gestantes e adolescentes.

As ações que a LBA oferecia se estendiam ao lazer, atividades culturais, educativas e de saúde. Com o objetivo primeiro de atender às famílias dos pracinhas combatentes, caracterizou-se, em seus primeiros anos de atuação, por oferecer atendimento materno-infantil. Com a expansão dessa instituição no país, suas atribuições foram ampliadas e acompanharam as demandas do desenvolvimento econômico, político e social do país, bem como da população em estado de vulnerabilidade social.

Conforme o jornal O Acre, durante os cinco primeiros anos da década de 1940, foram publicados aproximadamente 51 artigos sobre as ações desenvolvidas pela LBA. A título de exemplo, foram: a criação e manutenção do educandário para crianças, divulgação de publicações sobre como cuidar da saúde, visitas e orientações diversas sobre o modo de vida das pessoas que necessitassem de algum auxílio, orientações quanto à administração de remédios, promoção de eventos para angariar recursos tais como dinheiro, roupas, remédios, tecidos, utensílios domésticos, para posterior distribuição aos necessitados.

De 1945 a 1950, as ações da LBA foram drasticamente diminuídas com a justificativa do fim da Guerra, mas, na realidade, ela atuou até o início da década de 1990. Diante disso, outras instituições, como o Rotary Clube de Rio Branco,

⁶A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi um órgão assistencial público fundado no início dos anos 1940 e tinha como finalidade assistir as famílias dos homens que foram à 2ª Guerra Mundial. A primeira dirigente foi a Sra. Darci Vargas, esposa do então Presidente da República, Getúlio Vargas. Existe uma vasta literatura que pode ser consultada que dá notoriedade às atividades desenvolvidas por essa instituição, a exemplo de Rosemberg (2006), Faleiros (2009).

⁷A partir de então, não foram encontrados mais registros quanto ao funcionamento do Centro de Assistência Social Darci Vargas, mas o que se observou foi que a LBA assumiu quase que completamente as demandas por assistência.

assumiram ações que antes eram de competência da LBA. Mais uma instituição que esteve presente na capital acreana, por iniciativa do Rotary Clube, fundada em 1946, foi a Sociedade Pestalozzi, tendo por finalidade manter serviços de caixa cooperativa e assistência ao escolar e clube agrícola, dando-se assim continuidade ao atendimento assistencial à população pobre.

Considerações finais

Na década de 1940, no Acre, o que se percebeu foi um atendimento à criança pobre ancorado nas representações produzidas nos grandes centros urbanos do país, e sua apropriação se deu em consonância com as peculiaridades deste lugar e o distanciamento dos centros produtores de materiais e ideias, considerando que as representações são “sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”, elas se fundam em “campo de luta, [...] campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 2002, p.17).

Nesse sentido, a assistência no Acre, mesmo havendo uma aparente apropriação do instituído como oficial, pode atender à população carente, em especial às crianças pobres, em algumas de suas debilidades.

As instituições de assistência criadas no território acreano desempenharam um papel fundamental, pois contribuíram para que as pessoas desfavorecidas material e moralmente tivessem o mínimo necessário para sua sobrevivência.

Além da contribuição econômica às famílias carentes, essas instituições desempenharam um papel político importante ao convocar os diversos setores a se envolverem nos problemas sociais enfrentados pelo Acre.

Referências

CAMARA, Sônia. Infância Pobre e Instituições Assistenciais no Brasil Republicano. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; ARAÚJO, Vania Carvalho (Org.). **História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011. p. 17-56.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 2002.

De MAUSE, Lloyd (Org.). La Evolución de La Infancia. In: **Historia de La Infancia**. Madrid: Alianza, 1982.p. 15-92.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas-SP: Unicamp, 1996.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Políticas para a Educação da Infância no Brasil nos anos 1950/1960**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

KUHLMANN JR Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MACIEL, Maria Eunice de S. A Eugenia no Brasil. **Anos 90**, Porto Alegre, n.11, p.121-130, 1999.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Eugenia da Disciplina** – O discurso médico-pedagógico nos anos 20. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DE ESCOLAS HOSPITAIS NO RIO DE JANEIRO

Henrique Mendonça da Silva¹

Oscar Clark era filho de James Frederick Clark, importante empresário inglês no Piauí, e Anna Gonçalves de Castello Branco. Oscar Clark nasceu em 24 de fevereiro de 1890 no município de Parnaíba (PI), onde viveu durante sua infância. Veio para o Rio de Janeiro cursar a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), onde se diplomou em 1910². Nos cinco anos seguintes, empreendeu algumas viagens de estudo à Alemanha, Inglaterra e América no Norte³. Em 1914, passou a exercer o cargo de médico adjunto na Beneficência Portuguesa do Rio de Janeiro, fazendo companhia aos médicos efetivos Benjamim Antônio Rocha Faria, professor de higiene da FMRJ e orientador de sua tese de doutoramento, e o cirurgião José de Mendonça⁴. Oscar Clark tornou-se professor substituto de Clínica Médica na FMRJ em 1919, apresentando a tese para concurso intitulada “Syphilis e estômago” (CLARK, 1919). Durante a década de 1920, exerceu a chefia da 2^a enfermaria da Santa Casa de Misericórdia do Rio e passou a integrar o Serviço Médico Escolar do Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal. A ele foi creditada a criação, em 1930, da primeira clínica escolar da então capital da República, posteriormente rebatizada com o seu nome⁵. Em 1939, a expensas próprias, inaugurou no município de Araruama o modelo experimental do seu projeto médico-pedagógico, a primeira escola-hospital, com o intuito de demonstrar a eficácia desse tipo de instituição. Entre 1937 e 1945, durante a administração do prefeito Henrique Dodsworth na cidade do Rio de Janeiro, seu nome aparece como chefe do Serviço de EscolasHospitais do Distrito Federal⁶. Deixou uma vasta produção intelectual,

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação e História Cultural; (bolsista FAPESP). Integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: enriqueshis@gmail.com

² Clark apresentou a tese sobre enucleação da próstata (CLARK,1910).

³Escola-hospital José de Mendonça em Araruama, Rio de Janeiro. *Jornal do Commercio*, p.4, 7 jan. 1939.

⁴Este lhe franqueou mais do que amizade, companhia profissional e conhecimentos médicos; permitiu também acesso à filha, Lúcia de Mendonça, que logo o jovem médico desposou em 1916(VASCONCELLOS,1998).

⁵ Oscar Clark - Remédios Fatores de Civilização. *Jornal do Commercio*, p.4, 10 abr. 1938.

⁶Arquivo Henrique Dodsworth, AGC, caixa 100 - “Educação, 1939-1944” (9060).

formada por livros e artigos em revistas médicas e pedagógicas, além de jornais. Morreu no Rio de Janeiro em 18 de janeiro de 1948.

O problema que mobilizava o médico

O Dr. Clark enxergava o mundo em termos de presença de saúde e ausência de saúde e daí derivavam suas análises sobre a falta de civilização e progresso como consequência destes termos. Não era o único; fazia parte de uma geração de intelectuais da Primeira República que explicavam o suposto atraso pela percepção da falta de saúde do povo, entre os quais os médicos Belisário Pena, Miguel Couto e Miguel Pereira⁷.

O problema constrangedor do nosso estado de civilização e norteador da construção do seu discurso e ação médico-social era a doença. Um conjunto delas circulava entre as populações pobres, urbanas e rurais, tais como tuberculose, sífilis, ancilostomose e malária, que sugavam toda a vitalidade física e entregavam os brasileiros à morte. Clark chegava a dizer, baseado em investigações hematológicas de populares no município do Rio de Janeiro⁸, “que o sangue dos países tropicais são mais pobres que os seus tesouros[sic]”(CLARK, 1940, p.200). Para ele, o grau de civilização de um povo era medido pelo índice da mortalidade entre zero e 50 anos (CLARK, 1943). Nações ditas civilizadas apresentavam populações que viviam facilmente acima dos 50 anos, quando não superavam os 60 anos. Identificado o problema-base, duas consequências foram sentidas pelo intelectual médico: 1) a mortalidade, que pelo seu grande número depunha contra o nosso progresso, tornava-se, particularmente, uma tragédia quando se percebia que a morte atingia principalmente as crianças em seus primeiros anos de vida, fazendo-o ponderar: “quase não vale a pena ter filhos no Brasil” (CLARK, 1940, p. 35); e 2) o estado de saúde do nosso povo, quando não produzia a morte, gerava seres inúteis economicamente ou, na descrição do médico, uma “massa de débeis, aleijados,

⁷ Sobre Belisário Pena e Artur Neiva, ver Hochman (1998); sobre Miguel Couto, ver Carvalho (1989), Herschmann e Pereira (1994) e Rocha (1995); e sobre Miguel Pereira, ver Hochman (2006).

⁸ Clark desenvolveu, com a equipe que chefiava na 2ª enfermaria da Santa Casa do Rio de Janeiro e no seu centro de exames periódicos de saúde, a contagem dos glóbulos vermelhos de 839 pessoas. O resultado, segundo ele, era assustador: somente 12 indivíduos tiveram a contagem superior a quatro e seis milhões de glóbulos vermelhos, o que era considerado bom. Restringindo a pesquisa apenas ao seu centro de exames periódicos, ele chegou à conclusão de que 70% dos habitantes da capital do Brasil na época (anos de 1930) eram anêmicos (CLARK, 1940, p. 200-201).

indispostos e preguiçosos fadados ao insucesso e causadores de prejuízo ao país” (CLARK, 1938; 1943; 1946).

Vale adiantar: para este intelectual médico, tudo que girava em torno do problema-causa, culpados, consequência e solução, era percebido atrelado às condições econômicas e sociais. Observava ser contraproducente investir somas de dinheiro nos sistemas de instrução pública para elementos que morreriam em pleno caminho para a idade adulta, não chegando a desenvolver sua potencialidade econômica, ou que teriam sua utilidade e rendimento abaixo das expectativas para impulsionar algum tipo de progresso⁹.

A escola primária era e, infelizmente, ainda o é em certos países, depósito de materiais estragados, visto que jamais se cuidou, como se devia, da criação na idade pré-escolar. Todos nós conhecemos a altíssima porcentagem de escolares que dificilmente passam da primeira série por causa, em parte, do seu precário estado de saúde. É, com efeito, lamentável desperdício de dinheiro tentar instruir tais crianças que, uma vez abandonadas, são condenadas em grande número à morte precoce. Isso é, antes de tudo, contrário aos interesses do Estado. Foi mesmo essa razão econômica o motivo da criação do serviço de higiene escolar em certos países. O problema é, portanto, não só humanitário e médico, mais ainda econômico e social (CLARK, 1943, p. 8-9).

A partir desta percepção do problema e suas consequências, o médico concentrou-se no grupo de idades de zero aos 12 anos por considerar que a morte precoce, muito além de ser uma tragédia pessoal, era um desperdício amplo e irrestrito para toda a sociedade do país e para os cofres públicos.

A resposta que ofereceu passava por converter em solução o próprio sistema público a que estas crianças doentes estavam expostas¹⁰, corrigindo o que colaborava para o prejuízo, por meio de práticas erradas, como falta de noções higiênicas e fisiológicas, e estrutura inadequada. Pretendeu conjugar o sistema de instrução municipal do Rio de Janeiro a uma rede de atenção à saúde da infância que a livraria da doença e melhoraria a sua qualidade. Baseava suas análises e soluções em leituras de teóricos estrangeiros¹¹, estatísticas e nas práticas cotidianas como clínico

⁹ Usando como pano de fundo a educação primária do Distrito Federal (Rio de Janeiro), tentava provar discursivamente que os gastos para a manutenção de cem mil escolares, na ordem de 68.000.000,00 de cruzeiros, eram inúteis, pois anualmente o sistema municipal de ensino do Rio reprovava trinta mil escolares, segundo ele pelo estado de morbidez, e isto gerava um grave problema de ordem social e econômica (Clark, 1943).

¹⁰ Refiro-me aos serviços de pré-natal, creches, jardins de infância e escolas primárias que, mal ou bem, nos anos de 1930, já faziam parte de uma agenda de atuação do poder público.

¹¹ Clarkarrola vários exemplos teóricos e práticos europeus e norte-americanos, como os trabalhos de James Kerr (“The fundamentals of school health”) e do higienista francês do século XIX Eduardo Seguin, e os exemplos das escolas hospitalares inauguradas por Welandar na Noruega para cuidar de

particular, chefe da 2ª enfermaria da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, professor da FMRJ e chefe da clínica escolar do 8º distrito escolar¹².

Entre a identificação do problema e o aparecimento da solução, Clark sublinhava as causas da destruição do nosso capital biológico pela doença. Eram culpadas, primordialmente, a pobreza e a ignorância, e seus representantes estavam nas classes populares¹³ da zona urbana, que apresentavam todos os elementos que favoreciam a morte e a precariedade física das crianças na cidade do Rio de Janeiro, por causa das suas condições de moradia anti-higiênicas, do convívio com doentes, do vício, da falta de conduta laboral e da baixa qualidade fisiológica de sua dieta em virtude dos poucos salários aos quais estavam expostos.

Como forma de solução, Clark manejou uma série de ideias médico-sociais e pedagógicas disponíveis: eugenismo, higienismo e escolanovismo, por exemplo, e implantou no sistema de educação do Distrito Federal um projeto médico-social eugênico baseado na educação formal (alfabetização), nos cuidados com o corpo e no ensino vocacional que se espargiria pelo estado Rio de Janeiro por meio da criação de escolas-hospitais em regiões de montanha e marinas do interior (rurais) afastadas das zonas urbanas, consideradas perniciosas à saúde. Escrevia ser o seu modelo “o

crianças sifilíticas. Talvez entre as inúmeras referências estrangeiras uma possa ser curiosa: na defesa dos cuidados e desenvolvimentos fisiológicos das crianças, o médico foi buscar o exemplo dos irmãos Colling, Bates, Booth e Cruicksant, que melhoraram o gado inglês por meio da nutrição e de exercícios físicos, chegando a exclaimar que já era hora de os conhecimentos que fizeram o gado inglês robustecer chegarem até as crianças brasileiras (CLARK, 1940; 1943; 1946).

¹² A clínica escolar do 8º distrito escolar ficava entre os bairros cariocas do São Cristóvão (atualmente o local é chamado de Maracanã), Tijuca e Vila Isabel.

¹³ A culpabilidade da família pobre pelos destinos e impossibilidades da sociedade é descrita em várias obras, nacionais ou estrangeiras, que analisam as políticas sociais que envolveram as famílias nas passagens das atividades rurais para as urbano-industriais, entre os séculos XIX e XX. Houve uma carência sentida, que produziu uma necessidade de conservação da infância, como as expostas no trabalho de Donzelot (1986). No Brasil, os textos de José Gonçalves Gondra, particularmente o trabalho *Artes de Civilizar: medicina, higiene e Educação escolar na corte imperial*, Gondra (2004), apresentam que a corporação de ciências dos médicos se sentiu à vontade, a partir do XIX, para escrutinar através do discurso da higiene uma série de ambientes, entre eles o lar, e propor-lhes remédios médicos e sociais. Uma série de trabalhos historiográficos surgiu desde a década de 1980, como os de Rago (1985) e Antunes (1999), analisando o comportamento médico em face da necessidade de disciplinar os hábitos, aplacar os vícios e oferecer conduta adequada a uma sociedade descrita como ignorante e miserável, que precisava ser pega pelas mãos para ser saneada. Isto produziu uma intensidade de ações para a gestão desta miséria no lar, nas fábricas e nas ruas que transbordaram das faculdades de medicina e consultórios e atingiram o regime jurídico para controlar as classes pobres, narrativamente tratadas como perigosas.

Um segundo grupo de trabalhos iniciados também na década de 1980 analisa o campo eugênico brasileiro. Entre eles podemos observar os de Nancy Leys Stepan, alguns traduzidos para o português a partir de 2004, Stepan (2004; 2005; MARQUES, 1994; DIWAN, 2007; SANTOS, 2008). Sobre a família, nestes textos notamos a ocorrência de um discurso que as culpava pela ignorância em face dos ditos “venenos raciais” e cobrava medidas coercitivas do Estado (exames pré-nupciais) para evitar o prejuízo hereditário que, segundo o eugenismo tupiniquim, algumas doenças poderiam causar ao patrimônio biológico do nosso povo.

tipo ideal de escola ao ar livre regida pelos sagrados princípios da fisiologia e da medicina preventiva onde se inscreve sem dúvida a melhor pedagogia. Se algum centro educativo merece neste século o nome de escola nova, esse é decerto a Escola-Hospital” (CLARK, 1943, p. 9).

Antes de prosseguir, vale esclarecer que este intelectual esteve envolvido com um grupo de preocupações do movimento eugenista¹⁴. A eugenia apropriada por ele valeu-se de teorias bastante flexíveis, as quais acreditavam que mudanças culturais e do meio físico alterariam e resguardariam o conteúdo genético dos brasileiros, preservando a viabilidade da raça nacional. Este tipo de eugenia foi o de mais longa duração entre nós e o que fez movimentar mais ações nas esferas públicas e privadas do país.

O projeto de Oscar Clark

Em vários momentos de sua produção intelectual, Clark cita que o projeto que defendeu ao longo de toda a sua vida em palestras, livros, artigos em revistas, jornais e pela construção de fato de modelos em iniciativa particular, teve início na década de 1920 e foi marcado pelas reformas desenvolvidas pelo então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo, entre os anos de 1927 e 1930, no governo do prefeito Antônio Prado Júnior. Azevedo, em sua reforma¹⁵, atendia a

¹⁴ O movimento eugenista brasileiro foi rico em tipos. Houve espaço para alguns se pronunciarem a favor de formas mais negativas, que toleravam a esterilização, a criminalização dos delitos de contágio e a inferiorização racial de nosso povo mestiço, e neste sentido o trabalho de Santos (2008) pode oferecer um panorama desta forma negativa e relacionar alguns nomes, como os de Renato Kehl e Oscar Fontenelle. Mas o nosso eugenismo transitou mais sobre as primícias do movimento higienista (de matriz francesa) do final do século XIX, o qual advogava que mudanças nos meios físicos e nas formas de as pessoas pensarem e agirem poderiam, sim, interferir positivamente em nosso processo de aperfeiçoamento racial. Os textos de Stepan (2004; 2005) podem ser esclarecedores da trajetória do nosso eugenismo e de sua fisionomia. Clark teve uma relação comum entre os próprios homens de ciências que transitaram por ele: fez uso de noções menos racializadas e biologizadas em seu trato com a questão, e colocou a doença como passível de cura. Conjugou a doença a formas sociais e culturais sem nunca deixar de acrescentar, a estas noções, observações clínicas, físicas e químicas para compor o seu campo de atuação sobre as questões que mais de perto afligiam a nossa vontade eugênica – doenças como a sífilis e a tuberculose e condutas degenerativas, como o alcoolismo e o ócio.

¹⁵ Fernando de Azevedo empreendeu, durante o seu período na chefia do Departamento de Instrução Pública do Rio de Janeiro, uma reforma conceitual da rede de ensino municipal que abrangeu o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico profissional (uma escola do trabalho), implementando, entre outras coisas, o ensino vocacional, os serviços de saúde pública nas escolas – higiene escolar (CÂMARA, 2004). Aumentou significativamente o número de vagas e efetivou uma escola primária obrigatória, que Dávila trata como universalização do ensino primário para “os não brancos e pobres da Capital da República” (DÁVILA, 2006, p. 33). Mesmo destituído do cargo após a revolução de 1930, o seu modelo perdurou nos anos seguintes, aproveitado sem substanciais modificações em um primeiro momento pelo sucessor e amigo Anísio Teixeira e, posteriormente, alterado por este para um modelo que visava a preparar técnicos para integrar o Brasil na civilização da ciência e da tecnologia

campos capitais para o intelectual médico: “a saúde escolar e o ensino da utilidade das mãos” (CLARK, 1946, p. 9).

Advogava que as meninas eram a ponta do processo¹⁶, e que a condução da aprendizagem das futuras mães de família deveria ser na prática, em creches e jardins de infância, em consonância com o repertório escolanovista¹⁷, que descentrava o ensino da figura do professor e fazia do educando sujeito de sua aprendizagem por meio de exercícios práticos que o levariam à aquisição do conhecimento. A experiência colaboraria para uma educação sanitária toda proveitosa aos recém-nascidos (regulação dos processos reprodutivos) e facilitaria a aceitação dos preceitos da medicina preventiva ao longo de toda a vida do indivíduo. Certamente uma das tarefas do trabalho ora proposto é medir o grau de influência do movimento escolanovista sobre o pensamento intelectual de Clark.

Todas as esperanças de Clark convergiam para a criação de um novo modelo de instituição de ensino que unisse as funções modernas da medicina hospitalar às atribuições igualmente novas da escola¹⁸. Acreditava na função moderna da escola¹⁹,

(FÁVERO;BRITTO,1999). Em 1932, Fernando de Azevedo, entre outros intelectuais, torna-se signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Estas linhas sobre Azevedo, chegando a correlacionar o nome de Anísio Teixeira, fazem-se necessárias pelas suas trajetórias no pensamento pedagógico brasileiro e na própria história da educação no país. É indispensável valorizar a observação de suas passagens pelo sistema de Instrução Pública do Rio de Janeiro ante suas atuações reformistas na capital da República e o peso que teve para reformas implementadas em outros sistemas de ensino do país e no plano federal, fazendo-nos perceber que o sistema de educação pública do Rio de Janeiro tinha uma enorme ressonância; sobre este fato, as obras organizadas por Vidal (2002; 2008), Cunha (2005), Carvalho(1989) e Dávila (2006) podem trazer muitos esclarecimentos. Por fim, vale lembrar que, em meio a reformadores tão expressivos, estava Clark desde a década de 1920, vinculado ao sistema educacional do Rio de Janeiro e debruçado em sua produção intelectual sobre a medicalização da criança pobre e doente.

¹⁶No prefácio de sua obra de 1943, Clark faz uma defesa contundente da importância do sistema municipal de ensino para a resolução do problema da mortalidade infantil. Acredita ser este um problema de ordem educacional no século XX e sua solução está não só na quebra da ignorância das mães e no concurso de uma assistência médico-social em creches e jardins de infância, mas também na melhoria da situação econômica do povo.

¹⁷É inegável que Clark sofreu influência do pensamento escolanovista e das próprias possibilidades que este poderia trazer ao seu projeto médico-social. Uma das tarefas do trabalho ora proposto certamente é medir o grau de influência deste sobre o seu pensamento intelectual. De forma panorâmica, Clark demonstrou ambiguidade e um uso incompleto dos seus fundamentos. Apropriava-se dos seus termos, talvez como uma forma de respaldar sua proposta para a escola, chegando a afirmar que a verdadeira escola ativa era baseada no modelo de escolas-hospitais que propunha(CLARK,1940).

¹⁸Seguindo fielmente o esquema proposto por Clark, demonstrado em sua obra de 1943, “Jardins de Infância e Escolas Hospitalares”, notamos que a rede por ele proposta começava pela (a) escola primária, depois se desenvolvia em instituições de atendimento a crianças transformadas em locais de práticas preventivas (médico-escolares); (b) maternidades; (c) creches; (d) jardins de infância, e atingiria na outra ponta uma instituição a mais proveitosa possível aos cuidados com as doenças diagnosticadas ao longo destes espaços percorridos pela criança, sendo ela mesma a instituição em que o sistema escolar deveria se transformar para tratar da integralidade do sujeito; (e) a Escola-Hospital.Em síntese, a doença era o grande mal a ser combatido, para o que existiria este conjunto de instituições médico-sociais destinadas às primeiras idades. Os estados anormais de saúde seriam descobertos e tratados

defendia um modelo atrelado à medicina preventiva dos hospitais, estabelecida sobre uma ação educativa individual e positiva sobre o corpo, objeto a ser escrutinado em suas doenças e debilidades, as quais seriam fichadas para a aferição dos resultados e acompanhamento. Para ele: “uma das grandes funções da escola pública em nossos dias é velar pela saúde dos alunos; pois educar é também cuidar da saúde física e mental dos alunos” (CLARK, 1946, p. 19). Tal escola moderna completar-se-ia nesta ordem pelo ensino formal: alfabetização e condução de atividades formativas para o trabalho. Tornar-se-ia um local de educação integral, na melhor acepção que alguns estudos²⁰ oferecem ao termo: voltado às classes populares; orientado para a aquisição de elementos formais da alfabetização sem nenhuma base crítica (humanista); centrado na educação sanitária dos corpos e no ensino vocacional; conformador do indivíduo à sua classe social²¹.

O maior legado intelectual de Clark nos campos da medicina social e de uma história da educação em nosso país está em seu percurso de busca de convencimento para a criação deste tipo de instituição. Escolas-hospitais emergiam entre nós como uma metáfora acerca das condições do brasileiro e um sentido para a educação no país: tratar de um povo doente, ignorante, analfabeto e de corpo frágil. Precisar o início do seu interesse, que o levou ao ambicioso projeto, é de todo impossível: uma análise em sua produção intelectual pode sugerir como marco inicial o ano de 1918, quando publica um artigo na *Revista da Escola Primária* intitulado “Sobre a necessidade da criação do serviço de tratamento médico escolar”. Os anos 1930 foram promissores para os homens de ciências ligados à educação. Iniciou-se com a criação de um órgão central de governo para cuidar da educação no Brasil: o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930. Criava-se a impressão, a partir do discurso pró-infância e maternalista do próprio líder da nação, que a hora e a vez da infância haviam chegado ao Brasil. Clark, no calor do momento dos anos de

por meio de uma pedagogia sanitária, pelos serviços de higiene escolar; os casos que pudessem ser resolvidos por tratamentos e medicação em curto período seriam enviados às clínicas escolares; e os casos mais graves, com tratamento mais longo, seriam realizados em locais terapêuticos (no campo, junto a praias ou serras), segregados da suposta ignorância e da doença das famílias.

¹⁹Clark combatia a compreensão de que escola e prédio escolar eram sinônimos. Para ele, o termo prédio escolar remetia ao modelo de instrução vigente, em que o edifício escolar refletia a falta de higiene e de condições para o desenvolvimento dos corpos dos alunos: áreas para educação física e ventilação adequada, por exemplo (CLARK, 1940; 1943). Escola era, para ele, tudo o que conduz a uma mentalidade preventiva, um mero abrigo contra as intempéries do clima (CLARK, 1940).

²⁰Sobre o conceito de educação integral para o pensamento pedagógico do período estudado, ver Rizzini (2011) e Cunha (2005). Este último faz referência ao assunto a partir da análise histórica sobre as ações e políticas públicas de implementação do ensino de um ofício.

²¹Sobre esta questão, ver Dávila (2006) e Cunha (2005).

governo autoritário, chegou a escrever em 1940 que “o Sr. Presidente [...], com rara felicidade, focalizou magistralmente o problema da criança no Brasil”(CLARK, 1940, p. 2).

A materialização de suas ideias era necessária. O modelo começa a ser construído mediante iniciativa particular de Clark no ano de 1934, quando ergue um edifício onde passa a funcionar sua Clínica Escolar, logo incorporada à estrutura de instrução do Distrito Federal e batizada em 1936 com o seu nome. Era um centro de diagnóstico e tratamento do estado de saúde de escolares, de onde partiriam os meninos e meninas doentes para tratamento nas escolas-hospitais situadas no campo (CLARK,1938; 1940; 1943).

Os ventos de novembro de 1937 trouxeram mais do que o Estado Novo e a ditadura de Vargas. Clark foi alçado ao cargo de chefe do Serviço de Escolas-Hospitais da prefeitura do Rio de Janeiro, criado na gestão de Henrique Dodsworth (1937-1945). Sua militância médico-social parecia ter surtido algum efeito. O ano de 1939 marca a inauguração formal da primeira escola-hospital do Brasil no município fluminense de Araruama²². O momento favorecia a implementação de todo o ideário eugênico, médico e higiênico que misturava proposições físicas e de classe no sistema de educação primária do Rio de Janeiro.

Levava para Araruama alguns escolares (meninos) da cidade do Rio de Janeiro, afetados por tuberculose, sífilis e/ou ancilostomose²³, para ministrar todos

²² Clark esforçou-se para construir, particularmente sobre Araruama, um discurso que levava em conta sua importância como um centro terapêutico. Dedicou um capítulo inteiro em seu livro de 1943 ao assunto: “A significação social da Lagoa de Araruama”. Escrevia em 1939 que o lugar forneceria “a nova civilização baseada na ciência e na saúde pública” (CLARK, 1939, p. 4). Em suas análises, a localidade reunia todos os fundamentos necessários: proximidade de centros produtores de alimentos indispensáveis a uma boa nutrição (leite, principalmente), uma estrutura climática salubre (bons ventos oceânicos), terra fértil (necessária à instrução agrícola) e principalmente vida ao ar livre, que favoreceria a prática da helioterapia e da thalassotherapy (os banhos de mar imbuídos de capacidade terapêutica) (CLARK,1939; 1940; 1943; 1946).

²³ Sobre estes meninos, primeiros integrantes do seu experimento, o médico deixa algumas pistas. Faziam parte do enorme conjunto de doentes atendidos pelas escolas do Rio, e foram para Araruama, todos eles em “lastimável estado de debilidade física”. Compreendiam três grupos fundamentais para provar a eficácia do lugar: 1º) meninos com graves problemas de aprendizagem, confirmados pelo elevado número de reprovações e pela ineficácia da alfabetização em vários anos de escolarização, eram fundamentalmente desnutridos pela presença da ancilostomose em seus corpos; 2º) filhos de tuberculosos, já com lesões extrapulmonares; 3º) alunos com sífilis congênita. Os resultados podem ser assim sentidos: os integrantes do grupo 1 cresceram cerca de 30 centímetros e aumentaram seus pesos em média em 25 quilos em três anos, suas taxas de glóbulos vermelhos aumentaram de dois milhões para cinco milhões por milímetro cúbico e a taxa de hemoglobina subiu de 15 para 100%. Os resultados do tratamento com o grupo de tuberculose fica restrito ao estado de saúde de um paciente identificado como “Joãozinho”, que, segundo o médico, “chegara a escola com 11 fístulas tuberculosas e vomitando puz” e, no final de um ano de “educação integral”, estava curado. Nos acometidos pela sífilis, não aparecem as alterações específicas de saúde provenientes do tratamento, registrando-se apenas que este foi igualmente satisfatório (CLARK, 1943, p. 13-14).

os preceitos da terapêutica de uma escola-hospital: afastamento da cidade, vista como insalubre e viciosa, e segregação de pais doentes e ignorantes; ministração (pela ordem) de: atenção nutricional, remédios, banhos de sol (helioterapia) e banhos de mar (thalassoterapia) (CLARK,1946); em sua parte formal educativa, a alfabetização e o ensino de técnicas agrícolas, compreendidas por Clark como o mais útil possível para a vocação rural do país e sua extensão territorial. Dizia que queria formar capatazes, homens e mulheres que pudessem retirar do campo todo o seu sustento e aproveitar as funções terapêuticas da vida ao ar livre(CLARK,1946).

Clark media bem a oportunidade que tinha em suas mãos na segunda metade dos anos de 1930; a efetivação do seu projeto médico educador eugênico no Distrito Federal era uma vitrine. Suas realizações poderiam significar muito bem a realização da utopia moderna de sua geração médica, tornando saudável aquele que se encontrava doente, regenerando aquele que era um contraponto ao nosso progresso: o povo.

Conclusão

Qualquer iniciativa de justificar um estudo sobre Oscar Clark deve partir da observação de que ele era um entre vários outros intelectuais que, na primeira metade do século XX, se debruçaram sobre o paradigma de um Brasil moderno. Cada um ao seu modo agiu sobre os elementos contados como um risco ao progresso, quais sejam, as populações rurais doentes, o analfabetismo e a mortalidade infantil, entre outras causas.

A relevância deste estudo não reside no ineditismo do trato acadêmico sobre este intelectual, ou mesmo em relacioná-lo como constituinte do pensamento médico social no Brasil, mas no fato de ele ter construído um modelo educacional para tratar das doenças dos escolares da zona urbana, em um projeto bem acabado, de início, meio e fim, baseado em explicações e condutas laboratoriais, que ligavam espaços de cuidados, instrução e atuação médica, atribuindo novos significados à própria escola como um aparelho de medicina preventiva e criando uma nova instituição escolar entre nós – considerada por ele como a mais útil possível para cuidar das doenças que afligiam a infância: as escolas-hospitais.

Clark foi também um homem de ação. Participou dos governos e dos debates pedagógicos do seu tempo. Sua luta, seu campo de batalha, não era somente em

laboratórios e enfermarias; era também em gabinetes de governo e nos lugares discursivos das novas correntes pedagógicas. Escrever sobre Clark, então, corresponde a olhar a passagem dos anos de 1920-1940 e o aparecimento de novas ideias pedagógicas, a alteração do modelo político e o estabelecimento das políticas públicas ligadas à saúde e à educação no governo Vargas. Mais ainda, é perceber que muito do que se planejara na década anterior só passou a esboçar que sairia do papel durante a ditadura varguista.

Este trabalho se estabelece como um estudo que leva em conta o diálogo com a história da educação, com as práticas educativas que compuseram os programas de instrução pública e de saúde da cidade do Rio de Janeiro, sua relação com as esferas municipal, estadual e federal e com os seus homens de governo. Este trabalho toma a saúde e a doença como formas discursivas culturais e situa com elas as condições e limites que o pensamento intelectual e as estruturas de governo deram à tarefa de educar, controlar e cuidar de uma parcela da sociedade descrita pela falta de saúde, vigor físico, instrução elementar e conduta laboral.

Documentos e referências

CLARK, Oscar. **Enucleação transversal da próstata**. 1910. 120f. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (mimeografada).

_____. Álcool e Climax. In: _____ (Org.). **Livro Jubilar do Prof. Rocha Faria** - Medicina pública e clínicas gerais e especiais. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1917.

_____. **Syphilis e estomago**. 1919. 101 f. Tese (Concurso para o lugar de professor substituto de clínica médica) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., 1919.

_____. **O século da criança**. Rio de Janeiro: Canton&Reile, 1940.

_____. **Remédios, fatores de civilização**. Rio de Janeiro: Canton&Reile, 1938.

_____. Escola-Hospital José de Mendonça. Rio de Janeiro, 1939.

_____. **Jardins de Infância e escolas hospitalares**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica - Saraiva & Cia, 1943.

- _____. **A política dos campos de saúde** - Escolas Hospitais Silvestres. Rio de Janeiro: Canton&Reile, 1946.
- ANTUNES, José Leopoldo Ferreira. **Medicina, Leis e Moral:** pensamento médico e comportamento no Brasil (1879-1930). São Paulo: Unesp, 1999.
- CÂMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.8, jul./dez. 2004.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989a.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Unesp, 2006.
- DIWAN, Pietra. **Raça Pura:** uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo. São Paulo: Contexto, 2007.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil, da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep, 1999.
- GONDRA, José Gonçalves. **A arte de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: UERJ, 2004a.
- HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo - 1900-37. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento:** as bases da política de saúde pública no Brasil. São Paulo: Hucitec, Anpocs, 1998.
- _____. **A era do saneamento:** as bases da política de saúde pública no Brasil. São Paulo: Unesp, 2006.
- MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça:** médicos educadores e o discurso eugênico. Campinas (SP): Unicamp, 1994.
- RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar:** a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RIZZINI, Irene. **O Século Perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Imagens do Analfabetismo:**a educação na perspectiva do olhar médico do Brasil dos anos 20. 1995. 147f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. **A higienização dos costumes:** educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas-SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância na História.**Educação em Revista**, Belo Horizonte,v.26, n.1, p.187-194, abr. 2010.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, saneamento e educação:** uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917-37). 2008. 257 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, Niterói-RJ, 2008.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto (Org.). **Cuidar controlar, curar:** ensaio histórico sobre saúde e doença na América Latina e Caribe.. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

_____. **A hora da eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

VASCONCELLOS, Sylvio Lama de. **Apontamentos sobre Araruama.**1. ed. Araruama-RJ: Alves Pereira, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da Lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 28, n.1, p. 31-50, 2002.

_____. (Org.). **Educação e reforma:** O Rio de Janeiro nos anos de 1920-1930. Belo Horizonte, MG: argumentum; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação, 2008.

A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NO LIVRO DE BELISARIO PENNA “HIGIENE PARA O POVO: AMARELÃO E MALEITA”

Eliane Vianey de Carvalho¹

Este trabalho faz parte da pesquisa de doutorado em andamento que busca investigar as práticas médico-educativas do serviço de saúde pública estadual do Estado de Minas Gerais, na primeira metade do século XX. Educar a população, para a aquisição da saúde, era uma das ações empreendidas pelo serviço de saúde de Minas Gerais. Desta forma, foram utilizados inúmeros dispositivos educativos tais como: conferências, palestras, conselhos à população, publicações em jornais, livros, folhetos e intensa propaganda em vários espaços sociais. Dentre os materiais da propaganda sanitária de Minas Gerais, consta o livro “Higiene para o povo: amarelão e maleita”, do médico Belisario Penna. O objetivo deste trabalho é analisar a proposta educativa presente no livro para ajudar a compreender o lugar ocupado pela Higiene no projeto de “regeneração” da população brasileira no período.

A Higiene na época era tratada e difundida por médicos, intelectuais, políticos e educadores como uma ciência, cuja finalidade era preservar a saúde (ROCHA, 2003). Para Monarcha, “a mística da regeneração dos costumes do povo” estava presente nos estudos da sociedade que “assumiam foros de ciência”. Segundo o autor, “a linguagem presente nos escritos evidencia a transposição de esquemas biológicos para as teorias sociais” “graças aos sucessos da biomedicina, popularizados pelas campanhas de saneamento rural e pela crescente institucionalização da pesquisa científica” (2009, p. 109-112).

De acordo com Rocha, médicos vinculados ao Instituto de Higiene de São Paulo, “indagando, inspecionando a realidade, inquirendo sobre os modos de viver da população, produzindo registros, os *homens da ciência* vão, ao mesmo tempo, produzindo os problemas sociais e forjando formas de intervenção” (2003, p. 164). O movimento higienista dos anos iniciais do século XX, embasado por discursos

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Linha de Pesquisa: Educação e História Cultural; (bolsista CAPES). Integrante do grupo de pesquisa “Memória”. E-mail: eliane.vianey@ig.com.br

retóricos e persuasivos tinha como intuito convencer a população da necessidade da mudança de hábitos para alcançar o progresso do país (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012). A saúde e a educação foram tomadas como dispositivos biopolíticos (FOUCAULT, 2008), ou seja, formas de governar a população. A saúde se tornou um dever de cada indivíduo para seu próprio benefício e da coletividade. Com isso, surgem vários dispositivos em prol da educação higiênica e sanitária da população, como o livro de Belisario Penna.

Belisario Penna: escritor, médico e político

Belisario Augusto de Oliveira Penna nasceu em 29 de novembro de 1868, em Barbacena, MG. Em 1886 matriculou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e concluiu o curso na Faculdade de Medicina da Bahia. No início do século XX, já estava à frente de projetos nacionais de saúde pública. Penna teve grande inserção social no país, atuou em mais de 22 estados à frente de serviços para tratar de epidemias como impaludismo, varíola, malária, febre amarela, além de outros trabalhos de profilaxia rural. O médico assumiu vários cargos públicos, entre eles a direção do serviço de profilaxia rural, em 1918, em que foi responsável pela instalação do serviço em 15 estados. Além disso, em 1927, foi inspetor de Propaganda e Educação Sanitária e diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP). Por duas vezes assumiu interinamente o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931 e 1932. Em 1932, filiou-se à Ação Integralista Brasileira e se manteve ativo na política até 1938, quando, após a tentativa de golpe, “o movimento foi reprimido e desmantelado” (THIELEN; SANTOS, 2002, p. 402). Em 1933, aposentou-se e faleceu em 1939. Penna esteve presente em encontros educacionais, apresentou diversos trabalhos sobre higiene e educação sanitária, realizou palestras e conferências, escreveu diversos textos para periódicos e livros, entre eles, a fonte deste trabalho².

O livro: “um catecismo popular de saúde”

O livro “Higiene para o povo: amarelão e maleita” foi escrito por Belisario Penna a pedido do Presidente do Estado de São Paulo, Washington Luís, e foi publicado em 1924, pela Editora Monteiro Lobato (THIELEN; SANTOS, 2002, p. 398). O exemplar analisado é o da 3ª edição e tem 107 páginas, compostas por texto e

² Para mais informações sobre a biografia de Penna consultar Thielen e Santos (2002).

imagens. O livro foi “aprovado e adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de S. Paulo” e já havia três edições: a 1ª edição com 20.000 exemplares, a 2ª edição com 20.000 exemplares e 3ª edição com 25.000 exemplares (PENNA, s/d). A pretensão de que o livro fosse um manual educativo para a instrução pública do Estado de São Paulo, somada à publicação de 65 mil exemplares, até a 3ª edição, são indícios da sua importância na sociedade. A encomenda do livro já é uma prova da intenção dos governantes de educar a população para melhorar a saúde pública.

O livro trata de duas doenças que, segundo Penna, atingiam a maioria da população brasileira: o amarelão e a maleita. Ele não apresenta sumário nem índice e é dividido em duas partes: a primeira trata do amarelão, em que consiste a doença, como ela atinge a população, as formas de tratamento e as regras educativas que devem ser seguidas para os indivíduos adotarem hábitos higiênicos. A segunda parte se dedica à maleita e o tema é desenvolvido pelo médico da mesma forma que o amarelão. Na apresentação “Ao leitor” Penna destinava o livro

a todos os habitantes do Brasil que saibam ler: aos alunos das escolas primárias, secundárias, superiores; aos professores, aos soldados, aos marinheiros e aos oficiais; aos operários das fábricas e aos patrões; aos trabalhadores rurais, aos fazendeiros e aos sitiantes, aos jornalistas, aos padres, aos políticos, aos administradores federais, estaduais e municipais (PENNA, s/d, p. 3).

A intenção do autor era que o livro tivesse uma ampla abrangência e pudesse ser compreendido por qualquer pessoa que soubesse ler, independentemente de sua posição social, uma vez que foi “escrito em linguagem simples, precisa, acessível a todas as inteligências, da mais rude à mais esclarecida”. A preocupação era de “vulgarizar preceitos higiênicos, de derrocar superstições e credences, com a explicação singela de fatos, alguns inteiramente ignorados pela massa popular” (PENNA, s/d, p. 3).

O amarelão ou ancilostomose era um tipo de verminose causada pelo *Ancilostoma duodenale* e o *Necator americanus*. “O mais abundante no Brasil” era “o *necator*, palavra latina que em português quer dizer *assassino* ou *matador*” (PENNA, s/d, p. 12). Os vermes “matadores”, ao se fixarem no intestino e se alimentarem do sangue, provocavam “anemia e preguiça” e às vezes levavam o indivíduo à morte, principalmente, crianças e adolescentes. A contaminação se dava de duas formas: pela boca e pela pele. A primeira, por meio de ingestão de alimentos, frutas e verduras contaminados pelas larvas do “matador”. Já a segunda, pela penetração das

larvas na pele, principalmente, nos indivíduos que andavam “de pé no chão”, em contato com a “terra suja” por fezes humanas que continham as larvas do verme “matador”. Os meios de evitar a opilação – mais um nome da doença – eram a “latrina, o calçado e o remédio”. Segundo Penna, o número de infectados pelo amarelão no Brasil era de 75% da população, estimada em 36 milhões de pessoas. Desse modo, seria quase impossível alguém escapar da contaminação, já que os 27 milhões de portadores da doença expeliam diariamente, cada um, 1.350 bilhões de ovos do “matador”, que se espalhavam por toda parte (PENNA, s/d, p. 46-47). Penna considerava que era “uma doença que enfraquece o corpo, abate a inteligência, produz a preguiça e o desânimo, envenena e destrói o sangue e faz a desgraça de milhões de brasileiros”, “a maior calamidade do Brasil” (PENNA, s/d, p. 49-50). O amarelão “envenena” o sangue e baixa as taxas de hemoglobina, que em uma situação de saúde é de 80% a 100 %, e em casos de infestação pode cair para até 15%.

As crianças, principalmente, são muito sensíveis e prejudicadas no desenvolvimento do corpo e da inteligência, ficando sujeitas a bronquites, inflamações de gargantas, feridas e a várias infecções intestinais com perturbações nervosas (convulsões, meningite, medo à noite, falta de sono), em consequência das ulcerações ou feridinhas produzidas pelos vermes nos intestinos (PENNA, s/d, p. 13-14).

A outra doença tratada no livro é a maleita ou malária. Segundo Penna, tratava-se de uma doença muito grave e que atingia um quarto da população brasileira. A maleita era muito comum em regiões quentes e úmidas do Brasil e causava a morte, a fraqueza e a miséria de inúmeras famílias (PENNA, s/d, p. 61). A transmissão da maleita acontecia por intermédio dos mosquitos ou pernilongos da do gênero *anophelinae*. Eles se reproduziam nas regiões quentes e úmidas, nas águas dos brejos, das fontes e das margens dos rios onde há matas. As “anophelinas” são mosquitos silvestres que se alimentam de sangue do homem e de animais e transmitem a doença ao picar uma pessoa contaminada e levar o “micróbio” à outra. Quanto maior o número de vezes que uma pessoa fosse picada, maior a probabilidade de desenvolver severamente a doença e morrer. Quanto aos sintomas, ela geralmente se manifestava “por acesso violento de calafrio, calor, suor. Antes disso, porém, há um período de mal estar, de perda de apetite, língua saburrosa, boca amarga, enjôo, e cabeça pesada”. A pessoa fica abatida, “com dores no baço e nos rins” (PENNA, s/d, p. 88). “Os micróbios da maleita alteram o sangue, assim como o fígado, o baço, podendo afetar o coração e o sistema nervoso”. No caso de a doença passar para o

estado crônico, “a pessoa fica anêmica, amarelada, sem forças, apatetada, com o baço crescido” (PENNA, s/d, p. 90). A doença também provocava muitos abortos e as crianças que sobreviviam eram “raquíticas e enfezadas”. Para o médico, era comum em regiões maleitosas as mulheres terem doze partos e, destes, seis serem abortos. Entre os que “escapam, metade morre antes dos dois anos, a outra metade é de gente que quase nada vale, por muito fraca” (PENNA, s/d, p. 90). As medidas para combater a maleita eram, principalmente, evitar a proliferação dos mosquitos; tomar medicamentos, como o quinino, não deixar água parada, enxugar os charcos, construir casas longe de matos, limpá-las e fazer com que nelas penetrasse bastante luz.

Uma população “animalizada”, “erva de passarinho” do progresso do Brasil

Penna, ao escrever sobre o amarelão e a maleita, também se refere à população brasileira. Mas como ela é apresentada no livro pelo médico? Penna constrói seu discurso com base em três grupos: o indivíduo do campo, o indivíduo da periferia das cidades, geralmente, o operário, e o indivíduo “abastado” ou de “cidades saneadas”. O indivíduo “abastado” ou morador das “cidades saneadas” era vítima da doença, por ser contaminado pelos vermes trazidos nos alimentos, como frutas e verduras, de “terras sujas”, ou, por estar em passagem “por lugares como esses, a passeio, a negócio, a caçadas, apanham os vermes, sentem-se depois doentes, tomam remédio de toda espécie sem suspeitar do amarelão ou da verminose” (PENNA, s/d, p. 27). “Inúmeras pessoas de recursos”, pensando se tratar de outras doenças, gastam “contos de réis em consultas e remédios, em viagens dispendiosas às estações de águas e algumas até na Europa, com estadia em praias de banhos e climas de altitude sem nenhum resultado” (PENNA, s/d, p. 18).

O campo e a periferia das cidades, sem saneamento, eram considerados o lugar da doença. Conseqüentemente, o indivíduo que lá vivia era o principal responsável por esta condição. “Setenta, em cada cem pessoas da população proletária urbana e muito mais, da rural, são mais ou menos opiladas”, por esse “flagelo” que “degrada a nação” (PENNA, s/d, p. 34). Penna culpava a “gente da roça” e do subúrbio, sem saneamento, por transmitir a doença, por causa de seus maus hábitos de higiene. “As verminoses intestinais são, pois, resultantes do péssimo e imundo costume entre nossa gente, sobretudo nas zonais rurais, de defecar ao tempo, de fazer do solo

latrina” (PENNA, s/d, p. 8). Os moradores da “roça” tinham o “hábito inveterado” “de lançar as fezes na terra e usá-las como adubo” (PENNA, s/d, p. 24). A proliferação do verme acontecia, porque, “exceto em algumas cidades, isso mesmo na parte central e nos bairros abastados, toda a gente no Brasil defeca ao tempo, à semelhança dos animais” (PENNA, s/d, p. 34). As expressões do médico se repetem ao longo do livro com o intuito de fixar seu discurso: “Numa colônia ou fazenda, num arraial, numa vila sem esgoto e sem fossas, onde o costume do povo é de ir ao mato, à semelhança dos animais, basta um doente de amarelão para pegar a doença em todos os moradores do lugar” (PENNA, s/d, p. 28). “O portador de vermes é uma metralhadora assassina que, em vez de balas, atiram ovos” do amarelão que vão transformar milhares de outras pessoas também em “metralhadoras assassinas” (PENNA, s/d, p. 29). O amarelão era considerado “a principal razão da anemia, da fraqueza, da desambição e da tão apregoada preguiça de nossa gente dos campos, acompanhada da tristeza, desânimo, miséria e morte de inúmeras pessoas” (PENNA, s/d, p. 16).

Conforme o médico descreve as doenças e as formas de transmissão, também constrói o perfil do doente, que aparece sempre caracterizado como indivíduo do campo ou da periferia das cidades. Penna aponta que, “por ignorância de rudimentares preceitos de higiene, a população brasileira está bichada, intoxicada, com os intestinos transformados em carniças vivas de vermes, que se podem extinguir, e, melhor ainda, evitar completamente” (PENNA, s/d, p. 10). “O intestino com vermes é como uma carniça cheia de bichos varejeiras” (PENNA, s/d, p. 13). Penna acreditava que a verminose transformava a “criatura humana num ser vegetativo, porque, além de enfraquecida fisicamente, tem a inteligência embotada ou sonolenta e a vontade mais ou menos aniquilada” (PENNA, s/d, p. 17). “Daí a dificuldade do povo para compreender e aprender as vantagens da instrução, o seu apego à rotina e indiferença ante as conquistas da ciência” (PENNA, s/d, p. 16). A doença era a justificativa do médico pelo estado de “parasitismo” dos indivíduos e prejuízo à sociedade:

Como as plantas, o opilado tem vida, mas não tem alma. O corpo vive uma vida sem espírito, agitado apenas pelo instinto animal de conservação, porque o cérebro, que é o ninho das faculdades superiores do homem está entorpecido, com as células nobres envenenadas e inativas. Intoxicados e anemiados pelas verminoses e pela malária, degradados pela ignorância, aviltados pela cachaça, sem vida espiritual, sem noção de saúde, sem estímulo, sem ambição, sem vontade e sem rumo, há milhões de brasileiros, cuja única preocupação consiste em tirar da terra, não o

necessário para viver e prosperar, mas apenas o estritamente indispensável para não morrer à fome. São parasitas da terra e da sociedade, e pior que isto, são propagadores dos males que degradam (PENNA, s/d, p. 17).

A pessoa atacada pelo “verme matador” “apanha o vício de comer terra e de beber pinga, finalmente declara a anemia pela palidez e amarelidão da pele, e o desgraçado fica fatalista, indiferente e animalizado, vivendo às custas dos outros” (PENNA, s/d, p. 19). “Há no Brasil afora milhares de pessoas inteiramente animalizadas pelo amarelão. E quando alguém chega a este estado fica abaixo dos animais” (PENNA, s/d, p. 33, grifos meus). A comparação entre o homem e o animal é a seguinte: o homem (saudável) era dotado de “inteligência”, “raciocínio” “imaginação”, mas de “instinto curto”. Enquanto o animal tinha “inteligência rudimentar”, “raciocínio nulo” e “instinto muito apurado”. Para Penna, como a verminose atacava a inteligência do homem, que tinha pouco “instinto”, ele estava “abaixo dos animais”³ (PENNA, s/d, p. 33):

Quando, porém, falta-lhe a inteligência, como acontece ao idiota, à pessoa fica tola, boba, ou maluca, cai abaixo dos animais, porque seu instinto é inferior ao deles, e só pode viver guiado ou vigiado por outras pessoas. É o que acontece às vítimas do amarelão, quando a doença atinge certo grau (PENNA, s/d, p. 34).

Para o médico, as pessoas com o amarelão prejudicavam as outras, uma vez que “ficam indiferentes, apatetadas e inúteis, deixando-se levar e alimentar pelas pessoas com quem vivem, fazendo o papel da erva de passarinho, que outra coisa não faz senão chupar a seiva da árvore a que agarra” (PENNA, s/d, p. 34). O alcoolismo também era resultado da verminose:

Produzindo o amarelão constante sensação de frio, é muito comum adquirir o opilado o vício da cachaça, com que pensa esquentar o corpo, quando o que consegue é apenas agravar, muito mais, o seu estado e apressar a morte, porque a cachaça, bem como todas as bebidas alcoólicas, são venenos terríveis do sangue, do coração, do fígado, dos rins e do cérebro, pior ainda que o do *verme matador* (PENNA, s/d, p. 22, grifos meus).

A preocupação de ordem econômica também aparece no discurso de Penna, quando ele afirma que o Brasil era um país que estava “em pleno período agrícola e pastoril”, havia “escassez de população para a extensão territorial” e estava sofrendo “a mania do urbanismo”, o que o levaria à “dificuldade de alimentação por falta de quem queira ou possa cultivar a terra”. A falta de assistência no meio rural estava provocando o êxodo, pois as pessoas saíam em busca de melhores condições de vida

³ Sobre a produção da noção de “homem-animal” pela biopolítica confrontar Agamben (2013).

nas cidades. “Nos campos” ficavam apenas “os velhos, os doentes, os desanimados, os maleitosos, opilados e ulcerados”. O médico advertia: “se não adotarmos já a política agro-sanitária e saneadora, para fortalecer os órgãos de nutrição do país constituídos da gente agrícola, será sempre precária a sua economia” (PENNA, s/d, p. 4-5).

A proposta educativa do livro: “educação higiênica pela propaganda insistente”

Combater essas duas endemias (amarelão e maleita), pelo retalhamento, colonização e saneamento da terra, para emancipar o trabalhador rural; por larga assistência, pela educação higiênica e pela propaganda insistente, ininterrupta, nas escolas, fazendas, fábricas, casernas e povoados, pelos folhetos ilustrados, pelas publicações na imprensa, pelas preleções populares, com projeções fixas e animadas (PENNA, s/d, p. 3).

No livro, o objetivo era que a “propaganda insistente” fosse “verdadeiramente educadora” para “infiltrar em todos os espíritos as verdades científicas e as necessidades nacionais” para derrotar a “ignorância” e implantar uma “nova era da saúde, de trabalho livre e voluntário, de alegria, de vida simples e prosperidade” (PENNA, s/d, p. 3). Penna nomeia os indivíduos que seriam capazes de conduzir as ações educativas aos outros: aqueles que ocupassem postos dirigentes das “massas” populares como médicos, professores, sacerdotes, jornalistas, industriais, fazendeiros, administradores municipais, os quais deveriam “interar-se destas verdades” para “pregá-las diariamente e “praticá-las aos outros”. Os ensinamentos para a saúde seriam uma “obra verdadeiramente patriótica e humana de legítima defesa nacional, de incalculáveis benefícios, não apenas de natureza física e étnica, mas de ordem intelectual, moral, social e econômica” (PENNA, s/d, p. 4). Para Penna, “sem a emancipação do trabalhador rural, sem prévia educação higiênica, por propaganda eficiente as exigências legais e as medidas administrativas” seriam “burladas” (PENNA, s/d, p. 04). O médico também determina o público que queria atingir com seus ensinamentos, como deveria ser utilizado e os objetivos que deveria alcançar:

“Amarelão e Maleita” é uma cartilha de educação higiênica, um catecismo popular de saúde, que deve penetrar todos os lares, para ser lido diariamente, afim de que todos os brasileiros aprendam, pratiquem e façam praticar os preceitos aí ministrados de defesa e conservação da saúde, fundamento do trabalho, este da riqueza individual e coletiva, esta da prosperidade nacional (PENNA, s/d, p. 7).

O livro deveria penetrar em todos os lares para disseminar seus princípios educativos. Para isso, as pessoas alfabetizadas deveriam repassar esses ensinamentos aos que não soubessem ler, já que o analfabetismo era muito alto. A proposta de Penna para o país:

Promover a divisão e a colonização da terra, combater o amarelão e a maleita é educar o povo, é emancipar o trabalhador rural e sanear o solo, as águas a habitação, é praticar a profilaxia dos climas brasileiros. Constituir a pequena propriedade, sanear o solo, as águas e a habitação, é ensinar as regras de asseio, de defesa do organismo contra uma série de doenças graves e destruidoras, tais as infecções intestinais, a peste, a febre amarela, a filariose, as úlceras; é combater o alcoolismo, é levantar o tônus vital da população rural, fixá-la no trabalho da terra, sem mais o perigo da sua fuga para as cidades e da sua destruição pela ignorância dos meios de defesa contra as doenças; é esclarecer-lhes a inteligência pela renovação e normalidade do sangue, pela alimentação revigoradora, é liquidar a anemia e a indolência, é despertar a ambição de melhoramento incessante e progressivo (PENNA, s/d, p. 5-6, grifos meus).

Após questionar sobre quem era o responsável pela economia do país, o médico enfaticamente responde:

É o homem rural, o Jeca desprezado, ridicularizado, simples e inconsciente de sua função vital no organismo nacional. Labutando de sol a sol, mal nutrido, aviltado pela cachaça, descalço, andrajoso, atacado do cansaço do amarelão, tiritando, volta e meia de maleita, com os membros ulcerados, é ele quem fornece às cidades o essencial e o supérfluo, que elas dilapidam, sem dar em troca assistência e educação (PENNA, s/d, p. 6).

O “Jeca desprezado”, doente, ignorante passou a ser alvo de preocupação da medicina, no momento em que ele foi reconhecido como um valor biológico e econômico para a sociedade, tal como se refere Foucault aos cuidados com a população na visão biopolítica do poder (FOUCAULT, 2008). O “Jeca desprezado” precisava se tornar um cidadão republicano, e, para isso, o médico julgava necessário que o país criasse uma “consciência sanitária coletiva”, o reconhecesse como indivíduo pertencente à nação, o incluísse nas ações governamentais biopolíticas e lhe oferecesse assistência, educação higiênica e saneamento. Uma vez que as duas doenças produziam “o estado miserável” dos “maleitosos opilados”:

Homens amarelos, magros, cansados; mulheres maltrapilhas, envelhecidas antes do tempo; crianças franzinas, barrigudas, piolhentas, cobertas de sarnas, de pernas finas e feridentas, o olhar triste e indiferente, morando em casebres, onde tudo falta, menos a cachaça; onde a cama é um jirau de paus roliços, forrado às vezes com uma esteira de taquara ou talos de bananeira (PENNA, s/d, p. 92). [...] Se libertarmos essa gente da maleita e do amarelão, pelas medidas de saneamento indicadas e pela educação, ensinando-lhes ao mesmo tempo a alimentar-se e a repudiar a cachaça, ela nada terá que invejar os povos mais fortes e trabalhadores (PENNA, s/d, p. 93).

Para Penna, “no estado atual da mentalidade do nosso povo, disseminado em área imensa e constituído de cerca de 80% de analfabetos”, a orientação a seguir era: “antes das exigências das medidas de prevenção, é indispensável a assistência terapêutica, largamente instituída, para que nossa gente se capacite de que é doente, adquira consciência do mal e aprenda a combatê-lo” (PENNA, s/d, p. 41). A orientação era uma ação médico-educativa.

Algumas considerações

É preciso atentar para o lugar social produzido, no discurso de Penna, para o indivíduo do campo e da periferia: ele deveria ter um pequeno pedaço de terra onde pudesse construir sua casa, para trabalhar e viver uma vida simples e saudável com sua família. O médico não apresentava possibilidade de ascensão social dessa parte da população pelo trabalho ou pela escolarização. Bastava instrução para trabalhar e manter a própria sobrevivência. O que poderiam produzir os doentes? No discurso do médico, além de não produzirem, eram despesa para o Estado e disseminadores de doenças entre a população. Como a população rural e suburbana era considerada doente, ignorante, suja, sem princípios de higiene e asseio, era necessária a intervenção da medicina e dos governantes, por meio de um projeto biopolítico de “regeneração” social. O projeto englobaria a educação higiênica e sanitária da população, para ensinar novos hábitos adequados a “essa gente”, e, normas, como leis obrigatórias para a construção de fossas, para conter a doença em nome da “regeneração da raça” e “defesa da coletividade” brasileira, o que se caracteriza como intervenções biopolíticas do Estado.

A retórica persuasiva no discurso de Belisario Penna – por ser respaldada por seu estatuto institucionalizado de autoridade médica e política, embasada por argumentos considerados “verdades científicas” (FOUCAULT, 2009) – se coloca como um dispositivo que produz um duplo movimento. Com a intenção de tirar os indivíduos do estado de doença que os debilitava, o médico, ao mesmo tempo, produzia um estigma social negativo dos doentes, ao tratá-los com adjetivos morais pejorativos: quem defeca no chão é um “criminoso” que deve ser “castigado”, “cúmplice” dos vermes, “porcalhão” que prejudica milhares de pessoas, o “opilado” é uma “carniça viva”; são sujeitos “inferiores”, “animalizados”, “prejudiciais” aos outros, sem condições de se autogovernar, “criminosos”, “máquinas assassinas”, “erva de passarinho”, “parasitas” prejudiciais à coletividade e ao progresso do Brasil.

Penna, ao responsabilizar os indivíduos doentes pelo atraso do país ignorava que o quadro de “calamidade” e pobreza, apresentado por ele mesmo, era consequência de um problema social resultante da forma como o país foi governado ao longo de sua história. A condição de pobreza e doença da maioria da população era resultado das diferenças sociais causadas pelos governantes, que tentavam retirar sua responsabilidade e repassá-la a cada um dos indivíduos. Desse modo, o projeto de “regeneração” do país – entendido aqui como um projeto biopolítico do qual o médico Belisario Penna fez parte – fomentou as diretrizes da Higiene na educação da população, acreditando que ela fosse um dispositivo capaz de ajudar a alcançar “a civilização” e o “progresso” desejados para o Brasil.

Fonte

PENNA, Belisario. **Higiene para o povo**: Amarelão e Maleita. 3ª ed. São Paulo: Editora Monteiro Lobato, s/d- 107p.

Referências

ABREU JUNIOR, L. M; CARVALHO, E. V. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, nov. 2012.

AGAMBEN, G. **O aberto**: o homem e o animal. Tradução de Pedro Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 18. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: UNESP, 2009.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

THIELEN, E. V.; SANTOS, R. A. Belisario Penna: notas fotobiográficas. **História, Ciência e Saúde: Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 387-404, maio-ago. 2002.

O IMPACTO DA CIRCULAÇÃO DE IDEIAS NA VIDA DE MENINAS E MENINOS DESVALIDOS PARANAENSES NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Joseane de Fátima Machado da Silva⁴

Quando o Juiz de Menores Francisco Cunha Pereira assumiu o Juizado Privativo de Menores em 1925, os seus encaminhamentos já estavam em conformidade com o Código de Menores de 1927. Nesse sentido, o presente texto tem a intenção de identificar e analisar o impacto que a circulação de ideias teve nas legislações brasileiras referentes à assistência às meninas e aos meninos desvalidos, principalmente no Código de Menores de 1927, e conseqüentemente na vida de meninas e meninos desvalidos paranaenses, de modo que possamos perceber, na legislação e nos encaminhamentos da assistência social nas décadas de 1920 a 1950, ideias que permearam os eventos internacionais, como o Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores, desde o início do século XX.

O Paraná, provavelmente impelido pelas discussões nacionais e internacionais, foi o terceiro estado brasileiro a instituir um Juizado Privativo de Menores, seguindo as ações já instituídas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Nesse sentido, Irineu Colombo (2006) assegura que o Terceiro Juizado Privativo de Menores implantado no Brasil foi na capital paranaense, antecipando-se a regiões em processo de urbanização mais adiantado.

A circulação de ideias a respeito dos direcionamentos para assistir e regenerar meninas e meninos desvalidos implicou, no Paraná, a aprovação, em julho de 1925, do Regulamento intitulado “Assistência e Proteção aos Menores Abandonados”, que era uma versão paranaense do Decreto Federal 16.272, de 20 de dezembro de 1923. O Decreto é uma antecipação de algumas questões que seriam determinadas no Código de Menores de 1927. Assim, no Paraná, o primeiro Juizado de Menores foi criado já em 1925, mas passou a atuar a partir de janeiro de 1926.

Perante isso, os Autos de Processos do Juizado Privativo de Menores de Curitiba, anteriores à aprovação do Código, já contemplavam as questões assinaladas no documento. Além do Regulamento aprovado em 1925, ficou evidente, nos

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na Linha de História e Historiografia da Educação.

encaminhamentos do Juiz de Menores paranaense, que as ações de Mello Mattos no Rio de Janeiro serviram de parâmetros para os encaminhamentos de Francisco Cunha Pereira, que, em entrevista à Carmem Lúcia Fornari Diez (1998), afirmou: “com Mello Mattos pude me instruir a respeito de como organizar o Juizado, com abrigos e Escolas de Preservação”. Francisco Cunha Pereira expôs, também, que, na época da instalação do Juizado, a situação do “menor” estava completamente abandonada e foi com o Governo de Caetano Munhoz da Rocha⁵ que se iniciou o movimento de proteção ao menor, inspirado em Mello Mattos, que fundou o Juizado do Rio de Janeiro.

Assim, o Juiz de Menores Mello Mattos serviu de inspiração para Francisco Cunha Pereira e muitos outros que fizeram parte de um contexto de intensas preocupações com a infância desvalida, no final do século XIX e início do século XX, e que culminaram na elaboração do Código de Menores de 1927. No entanto, entendemos que essas discussões aconteciam em um contexto mais amplo. A elaboração do Código de Menores de 1927, o primeiro brasileiro, advém de uma conjuntura histórica nacional e internacional.

No decorrer de todo o século XX, ocorreram congressos nacionais e internacionais que abordavam a temática da criança e da infância, assim como da proteção à maternidade e à infância. Nesse sentido, alguns autores têm sinalizado as influências que esses discursos, principalmente das duas primeiras décadas, tiveram na elaboração do Código de Menores de 1927. Ivonete Pereira (2006, p. 4) identificou que, após o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, na cidade do Rio de Janeiro, em 1922, passou a se efetivar uma aliança entre a ação dos juristas e a assistência social em todo o país que iria originar uma ação mais contundente do Estado.

Na mesma acepção, internacionalmente, Camara (2010) assinalou que “instituições e Campanhas Internacionais foram alavancadas com o fito de instituir critérios que deveriam orientar os países na condução de políticas de proteção à

⁵ De acordo com Carneiro e Vargas (1994), Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina, a 14 de maio de 1879, filho de Bento Rocha e Maria Leocádia Munhoz Carneiro. Estudou as primeiras letras nos Colégios Parthenon Paranaense e Arthur Loyola. Matriculou-se, a seguir, no Colégio São Luiz, em Itu, Estado de São Paulo, onde concluiu humanidades. Ingressou na Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro, formando-se na turma de 1902. Integrou-se ao Partido Republicano e candidatou-se, com sucesso, a uma cadeira no Congresso Legislativo estadual em 1904. Elegeram-se prefeito municipal de Paranaguá em 1908. Eleito 1º vice-presidente do candidato ao governo do Estado, Affonso Camargo, em 1915, para o período 1916-1920. Na sucessão de Affonso Camargo, assumiu o governo para o quadriênio 1920-24. Em 1928, elegeram-se senador. Faleceu em Curitiba a 23 de abril de 1944.

infância” (p. 192). A autora vê, em vários congressos⁶ que ocorreram a partir de 1872, “espaços privilegiados para apresentação, circulação, apropriação e universalização das mais modernas e inovadoras concepções na área da criminologia em geral” (CAMARA, 2010, p. 213). Nessa mesma perspectiva, Arend (2011) apontou que foi:

[...] a partir de 1916, após o primeiro Congresso Pan-Americano da Criança, ocorrido em Buenos Aires, que um conjunto de ações efetuadas no sentido de instituir uma legislação específica para os menores e um aparato burocrático estatal que coordenasse a assistência em nível municipal e nacional tomou maior impulso no Brasil. De acordo com Eduardo Silveira Netto Nunes (2008), essas ações de médicos, tal como Moncorvo Filho, e de juristas e advogados, tais como Mello Mattos e Evaristo de Moraes, eram orientadas, em grande parte, pelo ideário difundido nos Congressos Pan-Americano da Criança, patrocinados pela Organização dos Estados Americanos (OEA), acontecidos a cada quatro anos em cidades do continente. Vale ressaltar que o Terceiro Congresso Pan-Americano da Criança aconteceu Paralelamente ao Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado por Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro, em 1922 (AREND, 2011, p. 164-165).

Deste modo, Pereira (2006), Camara (2010), Arend (2011), como também outros autores, têm assinalado, de maneira muito particular, as implicações que os eventos nacionais e internacionais tiveram na elaboração do Código de Menores de 1927. Diante dos congressos nacionais e internacionais, evidenciamos, notadamente no Código de Menores de 1927 e, conseqüentemente, na ação dos Juízes de Menores brasileiros, as ideias do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores (1911).

Não pretendemos minimizar as contribuições que outros eventos nacionais e internacionais tiveram na elaboração do Código de Menores Brasileiro, mas sinalizar que as ideias do Congresso sobre Tribunais de Menores circularam no Brasil e implicaram encaminhamentos análogos aos sugeridos no evento.

Consideramos que a criação dos Tribunais de Menores no Brasil, na América Latina e no mundo não se configurou em uma ação isolada de um contexto mais amplo. Dessa forma, coadunamos com as ideias de Arend (2011) quando percebeu que “os chamados tribunais de menores nasceram no final do século XIX, nas cidades estadunidenses de Boston e de Chicago, com a finalidade de solucionar parte dos

⁶ Congresso Penitenciário de Londres, de 1872; Congresso Penitenciário de Estocolmo, de 1878; Congresso de Roma, em 1885; Congresso de Antropologia Criminal de Paris, em 1889; Congresso Penitenciário Internacional de São Petersburgo, em 1890; III Congresso de Antropologia Criminal de Bruxelas, em 1892; Congresso de Antropologia Internacional e de Antropologia Criminal de Amsterdã, em 1901; Congresso de Penologia de Bruxelas, também em 1901; Congresso Internacional de Antropologia Criminal de Turim, em 1906; Congresso de Antropologia Criminal de Washington, de 1910; Congresso Internacional dos Tribunais da Infância de Paris, em 1911; e Congressos para a Proteção da Infância, iniciados a partir de 1913 (CAMARA, 2010, p. 212-213).

problemas relativos à infância pobre e infratora que assolavam aquela nação no período” (AREND, 2011, p. 165).

A circulação de ideias após a criação do primeiro Tribunal de Menores, em 1899, nos Estados Unidos da América, impactou na criação de outros Tribunais. Na América Latina, a Argentina foi a precursora, seguida de Brasil, México, Chile e, posteriormente, o Uruguai.

O Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores foi realizado em Paris, no período de 29 de junho a 1º de julho de 1911, e pode ser considerado um relevante elemento facilitador da circulação de ideias, no que diz respeito ao aumento da criação de Tribunais de Menores. Para Emilio Garcia Mendez e Antonio Carlos Gomes da Costa (1994), dificilmente se poderia imaginar maior audiência do que a existente no Congresso, onde se encontravam presentes as mais altas autoridades francesas no assunto, bem como delegados oficiais e de organizações privadas de quase todos os países europeus e dos Estados Unidos. Os temas tratados pelo Congresso foram altamente representativos do debate da época.

Participaram efetivamente dos debates do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores países: França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Espanha, Estados Unidos, Holanda, Hungria, Itália, Rússia, Suécia e Suíça, mas havia participantes de vários outros países. Os comitês contavam com a presença de juízes, professores, ministros, senadores, magistrados, deputados, procuradores, diretores de penitenciárias, chefes de divisões policiais, inspetores gerais, advogados, delegados oficiais de ministérios da justiça, diretores de instituições, entre outras personalidades, como uma condessa.

De acordo com os discursos proferidos no Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores (FRANÇA, 1911, p. 57-58), estes surgiram em decorrência da revolta de juízes em todos os países, contra a aplicação do processo penal às crianças e adolescentes. Segundo os discursos, ocorriam erros graves e muitas advertências e punições eram incompreendidas pelas crianças, resultando em falta de orientação, que tornava a criança ladra ou criminosa, mesmo antes da idade de responsabilidade legal. E depois disso, para os conferencistas, a “reforma da criança” seria difícil e rara. Então, nessa perspectiva, o Tribunal de Menores ou Juizado de Menores teria surgido de situações que se tornaram intoleráveis para os juristas.

Nessa direção, percebemos que antes da realização do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores já estavam criados Tribunais de Menores, no

mínimo, em dez países: Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Austrália, Canadá, Egito, Itália, Nova Zelândia, Rússia e Suíça. Por conseguinte, o Congresso pode ter contribuído para as discussões da temática da infância desvalida, no entanto, não pode ser considerado como o único propulsor da criação de outros Tribunais em todo o mundo. Outros eventos que abordavam a temática da infância vinham sendo realizados em diferentes países.

O objetivo do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores (1911, p. 34) seria abordar três questões fundamentais:

- Em que princípios fundamentais e orientadores se baseiam os tribunais de menores, para que sua eficiência seja máxima na luta contra a criminalidade juvenil.
- Qual é o papel das instituições de caridade perante os tribunais e o Estado.
- Liberdade condicional ou liberdade vigiada. Qual é o papel do Tribunal de Menores após a sentença.

Estas três questões nortearam as discussões do congresso, entretanto, se ampliaram e se desdobraram em outras que envolviam a problemática de meninas e meninos desvalidos. Notamos que, na primeira e na terceira questão, a preocupação é com dois aspectos dos Tribunais de Menores: a eficiência na luta contra a criminalidade juvenil e o papel após a sentença, demonstrando, já em 1911, que haviam encaminhamentos muito mais direcionados à punição que à prevenção. Já a segunda questão vai apontar para um aspecto que perceberemos no decorrer desse estudo, isto é, que as instituições de assistência tinham um papel perante o Juízo de Menores e o Estado na educação dos menores desvalidos.

No discurso de Henderson (FRANÇA, 1911, p. 56), foi assinalado que o movimento de Tribunais de Menores deve sua origem a causas múltiplas, profundas e universais da civilização moderna. Neste discurso, o homem relata o que é uma criança de forma bastante peculiar: “A criança não é um adulto em miniatura, nem em corpo nem em espírito, é uma criança. Tem a sua anatomia, fisiologia, sua psicologia particular. Seu universo não é o de adultos. Não é um anjo, não é um demônio, é criança” (FRANÇA, 1911, p. 56 - tradução livre)⁷.

No discurso de Henderson há uma determinada peculiaridade na sua concepção de criança. Nessa direção, Camara (2011) assegura que os discursos produzidos pelas elites intelectuais em audiências públicas e conferências:

⁷“L'enfant n'est pas un adulte en miniature, ni en corps, ni en esprit ; il est enfant. Il a son anatomie, sa physiologie, sa psychologie particulières. Son univers n'est pas celui de l'adulte. Il n'est pas un ange, il n'est pas un démon, il est enfant” (FRANÇA, 1911, p.56).

[...] não se apresentavam apenas como um conjunto de enunciados que pretendiam registrar e descrever os sentidos atribuídos às infâncias, preexistentes no social. Esses participaram do fazer social dessas infâncias, uma vez que lhes atribuíram características e estereótipos específicos que visavam compor a ideia de infância identificada como desejada, asséptica, higiênica e educada (CAMARA, 2011, p. 26).

Para Roger Chartier (2002), isso demonstra a força e o poder de quem enuncia, na medida em que:

[...] os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p. 169).

No Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores, Henderson (FRANÇA, 1911, p. 58-60) trouxe ao público as conclusões do Oitavo Congresso Internacional de Penitenciárias⁸, sinalizando que os problemas que envolviam meninas e meninos delinquentes eram debatidos também no âmbito penitenciário.

O Brasil, mesmo com a participação não registrada nos Anais do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores, foi o primeiro país da América Latina a ter um Juiz de Menores. Decorre disso que o primeiro Juiz de Menores da América Latina foi o brasileiro Mello Mattos⁹, em 1924. Nesse sentido, Colombo (2006) assinalou que várias leis e decretos sobre o problema do menor, sua assistência e proteção foram elaborados desde o início da década de 1920 e consolidados pelo jurista Mello Mattos em 1927, na criação do Código de Menores.

Diante disso, o Código de Menores de 1927, no Brasil, advém de uma conjuntura em que a preocupação com meninas e meninos desvalidos exige uma legislação para nortear os encaminhamentos de juristas e educadores. Nesse sentido,

⁸O referido congresso é citado no Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores, entretanto, não tivemos acesso a mais informações sobre o evento.

⁹De acordo com o Tribunal de Justiça da Bahia, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos nasceu em Salvador/BA, em 19 de março de 1864, filho do desembargador Carlos Espiridião de Mello Mattos e de Cristália Maria de Albuquerque Mello Mattos. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em novembro de 1887 e atuou como promotor e advogado criminal e também na área do magistério. Na década de 1920, passou a elaborar projetos que culminaram, em 1923, com a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, do qual se tornou titular em fevereiro de 1924. No início da década de 30, foi convocado pela Corte de Apelação do Distrito Federal para integrar a 3ª Câmara Cível, sendo, na mesma época, eleito vice-presidente da Associação Internacional de Juizes de Menores, com sede em Bruxelas, na Bélgica. Faleceu em 03 de janeiro de 1934, na Cidade do Rio de Janeiro. Antes mesmo da promulgação do Código que levaria seu nome, o juiz Mello Mattos, à frente do Juizado de Menores, já agia no sentido de coibir o trabalho de crianças e adolescentes que pusesse em risco a sua saúde, integridade física ou moralidade, enfrentando, inclusive, a resistência de alguns setores da sociedade.

Mendez e Costa (1994) pontuam que o nascimento do primeiro Tribunal de Menores em Illinois (EUA), em 1899, pode ser considerado um dos pontos relevantes desta história e, ao mesmo tempo, a manifestação de uma importante ruptura com os processos anteriores.

Se considerarmos que, em algumas regiões, a criança, antes da criação dos Juizados de Menores, poderia ser julgada no mesmo espaço e condições de um adulto, conseguimos visualizar a ruptura sinalizada por Mendez e Costa (1994).

As discussões em torno da problemática do abandono e da delinquência de crianças e adolescentes e da proteção à infância que permearam os discursos nos congressos que tinham como representantes primordiais os profissionais das áreas da medicina, do direito e da educação resultaram na aprovação do Código de Menores Brasileiro em 1927.

No Brasil, não tivemos “Tribunais de Menores”, optou-se pela utilização dos termos “Juízo de Menores” e “Juizado de Menores”, em detrimento do termo “Tribunal de Menores”. Mas os objetivos do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores¹⁰ (1911, p. 34), citados anteriormente, estão contemplados, em menor ou maior grau, no Código de Menores de 1927, mesmo que este não faça menção direta às instituições de caridade como espaço para assistir meninas e meninos, como está exposto no segundo objetivo do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores.

A legislação nacional e que diz respeito à criança abandonada, desvalida ou infratora, a partir do ano de 1920, não dá garantias socioeducativas mais amplas. Nessa direção, Leandro Javier Stagno (2008, p. 13) assinala que na Argentina, desde a década de 1920, alguns juristas assinalavam a distância que existia entre os procedimentos estipulados pela Lei do Patronato e as práticas levadas a cabo nas instituições onde eram internados. Estas intervenções demandavam a consolidação de uma estratégia, tendente a confundir castigo com educação, mediante a inscrição das crianças em uma família nuclear e em uma possível escolarização, garantia de ordem moral coletiva.

No Paraná, os encaminhamentos direcionados aos meninos e às meninas foram semelhantes aos apontados por Stagno (2008), na Argentina. Havia uma

¹⁰Conforme citamos anteriormente, os três objetivos principais do Primeiro Congresso Internacional de Tribunais de Menores eram analisar: Em que princípios fundamentais e orientadores se baseiam os tribunais de menores, para que sua eficiência seja máxima na luta contra a criminalidade juvenil; Qual é o papel das instituições de caridade perante os tribunais e o Estado; Liberdade condicional ou liberdade vigiada. Qual é o papel do Tribunal de Menores após a sentença.

enorme distância entre o que estava prescrito no Código de Menores e o que se realizava de fato, dentro das instituições do Estado. Um exemplo desse distanciamento é que, quando uma menina chegava ao Juizado de Menores paranaense, primeiramente era encaminhada para uma instituição de assistência, entretanto, a falta de vagas implicava o envio da menina a uma família que se dispunha a assinar um Termo de Responsabilidade e Guarda, mas o que essa família queria era uma criada para realizar os serviços domésticos, ocasionando fugas constantes das meninas e retorno ao Juizado de Menores. Provavelmente, no Paraná, a experiência do Juiz de Menores Francisco Cunha Pereira à frente do Juizado de menores, por 22 anos, sinalizava para o fato de que o melhor lugar para as meninas e os meninos desvalidos era a instituição de assistência, quer sejam as urbanas, quer sejam as agrícolas. Entretanto, a escassez de vagas levava o Juiz a encaminhá-los, sob Termo de Responsabilidade e Guarda, às famílias.

Isso implica considerar que a preocupação dos legisladores e também de alguns juristas, no Paraná, se centrava muito mais em assistir que instruir. Nessa perspectiva, Irene Palacio Lis (2004, p.227) pontua que a origem da preocupação com a criança desvalida na Espanha vincula-se muito mais à mentalidade benéfico-social, que pretendia recolher e salvaguardar os menores desprotegidos e abandonados nas ruas, que a um interesse especificamente pedagógico ou educativo.

Em Buenos Aires, Stagno (2008) expõe a questão da menoridade, no período de 1930 a 1943, e aponta as ideias punitivas e as práticas judiciais direcionadas à infância abandonada e infratora, assim como também indica que, na Argentina, a década de 1930 foi chave para a definição e consolidação de um modelo de intervenção estatal e para a criação de medidas legais que permaneceram vigentes no país, por mais de seis décadas, sendo que o primeiro Tribunal de Menores começou a funcionar em 1939.

No Paraná, no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Rio Grande do Sul e possivelmente, em outros Estados brasileiros, os encaminhamentos dos Juízes de Menores, direcionados às meninas e aos meninos desvalidos, se iniciaram antes da aprovação do Código de Menores de 1927. Como exemplos, podemos citar as ações de Mello Mattos no Rio de Janeiro, como também as ações do Primeiro Juiz de Menores Paranaense. As preocupações e encaminhamentos das décadas anteriores materializaram-se no Código de Menores de 1927.

A partir de 1927, a Lei assegurou aquilo que já vinha acontecendo em Estados como Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, isto é, os meninos e as meninas em situação de abandono de qualquer região do país deveriam ser encaminhados ao “Juízo de Menores”. O destino dessas crianças dependeria de vários fatores, mas prioritariamente da forma como o Juiz de Menores interpretaria as condições em que se encontrava. Dessa forma, as crianças desvalidas ou delinquentes do Estado do Paraná, como de qualquer região do país, deveriam ser de competência do Juiz de Menores.

O episódio de o Estado do Paraná ter um Juizado de Menores já em funcionamento em 1926 não altera o fato de que a legislação paranaense relacionada à criança desvalida somente referenda aquilo que já existia na legislação nacional.

A partir da década de 1940, surgem algumas legislações paranaenses que estavam vinculadas às mudanças que ocorreram no âmbito nacional. Essas determinações legislativas, neste período, no Estado do Paraná, não demonstram nenhum tipo de avanço em relação ao que estava acontecendo nacionalmente. Observamos, por exemplo, que a criação da Secretaria de Saúde e Assistência Social e as outras providências relativas à nova Secretaria, em 13 de maio de 1947, ocorreram após o Decreto 2.024 de 17 de fevereiro de 1940, no qual o governo federal fixou as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país e criou o Departamento Nacional da Criança; e também após a aprovação da Lei 3.799 de 05 de novembro de 1941, no qual foi criado o Serviço de Assistência a Menores. Nesse sentido, a criação da Secretaria de Saúde e Assistência Social, no Paraná, foi uma forma de o Estado dar conta de encaminhamentos que estavam prescritos em nível nacional.

Evidenciamos que as ideias que circulavam nos eventos nacionais e internacionais, sobre a temática que envolvia a criança e a infância, tiveram impacto nas políticas sociais em nível nacional, como também regional. Entretanto, ainda permaneceu uma grande distância entre os discursos e as políticas de assistência advindas dessa circulação e o que acontecia de fato na vida de meninas e meninos desvalidos.

Referências

AREND, Silvia Maria. **Histórias de Abandono**: infância e justiça no Brasil (década de 1930). Florianópolis: Mulheres, 2011.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da república**: infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari. **Escolas de reeducação do Paraná**: da assistência à pobreza não disciplinarizada, à constituição do “arquipélago carcerário”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu, MG. **Anais**, Caxambu, MG, 1998. GT História da Educação – setembro de 1998.

COLOMBO, Irineu Mario. **Adolescência infratora paranaense**: história, perfil e prática discursiva. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CARNEIRO, David; VARGAS, Túlio. **Biografia**: História biográfica da república no Paraná. Curitiba: Banestado, 1994.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. Porto Alegre: UFRS, 2002

LIS, Irene Palacio. **Proteger e reformar**: moralización y alfabetización da infância marginada en el tránsito de los siglos XX a XX. In: GIL, Enrique Perdiguero (compilador). *Salvad al niño*. Valencia: Seminarid”Estudis sobre la Ciència, 2004.

MENDEZ, Emílio Garcia; COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Das necessidades aos direitos**. São Paulo: Catavento, 1994.

PEREIRA, Ivonete. **Crianças e adolescentes pobres à sombra da delinquência e da desvalia**: Florianópolis - 1900/1940. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

STAGNO, Leandro Javier. **La minoridad em la provincia de Buenos Aires, 1930-1943**. Ideas punitivas y practicas judiciales. Tese (Doutorado) – Facultad latino-americana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, 2008.

Fontes

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores (Código de Menores). Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 out. 1927.

_____. Decreto nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País e cria o Departamento Nacional da Criança (DNCR).

_____. Decreto nº 7.270, de 29 de maio de 1941 – Dispõe sobre o Registro de Nascimento de Menores Abandonados e dá outras providências.

FRANÇA. Congresso Internacional de Tribunais de Menores. Atas do Congresso. Paris, 1911¹¹. (Tradução livre)

PARANÁ. Assistência e Protecção aos Menores Abandonados. Regulamento aprovado por decreto n. 794 de 20 de Julho de 1925.

_____. Autos de Processos do Juizado de Menores, Curitiba, 1925-1950.

_____. Decreto-Lei n.º 615 de 13 de maio de 1947. Cria a Secretaria de Saúde e Assistência Social e dá outras providências. Curitiba, 1947.

¹¹FRANCE. Congrès International des tribunaux pour enfants. Actes du Congrès. Paris, 1911.





