

Fabiana Sena da Silva
Luciano Mendes Faria Filho
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO NA
HISTÓRIA:
MULHERES,
INTELECTUAIS
E POLÍTICA**





Universidade Estadual da Paraíba
Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*
Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba
Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

**Fabiana Sena da Silva
Luciano Mendes Faria Filho
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
(Orgs.)**

EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA: MULHERES, INTELLECTUAIS E POLÍTICA



Campina Grande - PB
2024



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (*Diretor*)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araujo Nacre
Thaise Cabral Arruda
Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

E24 Educação na história [recurso eletrônico] : mulheres, intelectuais e política / organização e apresentação de Fabiana Sena da Silva, Luciano Mendes Faria Filho e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto ; prefácio de Wojciech Andrzej Kulesza. - Campina Grande : EDUEPB, 2024.
324 p. : il. color. : 15 x 21 cm.

ISBN: 978-85-7879-948-9 (Impresso)
ISBN: 978-85-7879-953-3 (3.622 KB - Epub)
ISBN: 978-85-7879-949-6 (6.554 KB - PDF)

1. Educação Brasileira na História. 2. Mulheres na História da Educação. 3. Política na Educação Brasileira. I. Silva, Fabiana Sena da. II. Faria Filho, Luciano Mendes. III. Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. IV. Título.

21. ed. CDD 370.9

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Mirelle de Almeida Silva – CRB-15/483

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9,610/98.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 9

PREFÁCIO, 15

PARTE 1 MULHERES, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

O PROTAGONISMO DE **MARIA LUCIA DE ALMEIDA ROMARIZ** NA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA FEMININA: O CASO DO **ATHENEU** ALAGOANO, 21

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias

Marcondes dos Santos Lima

Ivanildo Gomes dos Santos

ARQUIVO DA PROFESSORA CRISAN SIMINÉA E SUA CONTRIBUIÇÃO À MEMÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM NATAL, RIO GRANDE DO NORTE, 45

Mariza Silva Araújo

Fabiana Sena da Silva

Sônia Maria da Silva Araújo

A ALEGRIA DE COZINHAR DE HELENA SANGIRARDI:
PRESCRIÇÕES PARA AS MULHERES NO ESPAÇO
DOMÉSTICO (1940 A 1960), **70**

Kênia Hilda Moreira

Aline Silva e Silva

MULHERES NA EDIÇÃO: MARÍA ELENA SATOSTEGUI
COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO DA EDITORA FONDO
DE CULTURA ECONÓMICA COM O BRASIL, **94**

Bruna Marinho Valle Roriz

Luciano Mendes de Faria Filho

UMA MULHER E SUA ARTE: A NARRATIVA E A ESTÉTICA
DE TEREZA COSTA RÊGO E SUAS IMBRICAÇÕES COM A
DITADURA CIVIL MILITAR, **118**

Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

INTELECTUALES CIVILES Y MILITARES EN LA DIRECCIÓN
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DURANTE LA
DICTADURA CIVIL MILITAR EN CHILE (1973-1990), **146**

Felipe Zurita

**PARTE II: O BRASIL COMO PROJETO EDUCATIVO:
NARRATIVAS SOBRE UM PAÍS E SUA POPULAÇÃO**

POLÍTICA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO PORTAL DO
BICENTENÁRIO: OUTRAS NARRATIVAS DE BRASIL E
BRASILEIROS/AS, **167**

Aléxia Pádua Franco

Cíntia Borges de Almeida

Danielle Aparecida Arruda

SOCIEDADE MODERNA, ESTADO MODERNO: O BRASIL DA INDEPENDÊNCIA, **191**

Dalvit Greiner de Paula

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES NA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL PÚBLICA DA AMÉRICA: UM PROJETO CIVILIZADOR FRUSTRADO?, **214**

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

A CIRCULAÇÃO DE LIVROS NA PROVÍNCIA SERGIPANA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX ATRAVÉS DOS JORNAIS, **241**

Simone Silveira Amorim

Vera Maria dos Santos

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

DISCURSOS EUGÊNICOS E HIGIÊNICOS NOS JORNAIS DE GRUPOS ESCOLARES (PERNAMBUCO, 1930-1942), **265**

Gedalias Ferreira Correia

Adlene Silva Arantes

DAS PRÁTICAS ESCOLARES À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: MOVIMENTOS RENOVADORES DA ESCOLA CATARINENSE (1943-1949), **296**

Elaine Aparecida Teixeira Pereira – UFSC

Luciano Mendes de Faria Filho – UFMG/UFPE

Maria das Dores Daros – UFSC

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS), **315**

APRESENTAÇÃO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, expandiu seus temas, suas fronteiras, suas fontes e suas abordagens teórico-metodológicas, vindo a se constituir numa das mais pulsantes e criativas áreas de pesquisa do campo da Educação em geral. Este movimento que, de certa forma, acompanhou as transformações da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no país resultou no fortalecimento acadêmico dessa área, conforme pode ser verificado nos eventos, nas edições de livros e nos periódicos que evidenciam e tornam públicas suas produções.

Dizer da “expansão” e das “novidades” celebradas nas últimas décadas pela comunidade de historiadores e historiadoras da Educação, é, entretanto, contemplar apenas parte de um fenômeno o qual – é importante que se registre – se compõe também pela conservação e atualização de muitos temas, fontes e abordagens teórico-metodológicas que acompanham essa disciplina desde o seu nascedouro, ainda no século XIX, como área de ensino e pesquisa no país.

Este livro que agora o leitor tem em mãos é, pois, tributário deste duplo movimento de conservação e renovação dos estudos histórico-educacionais no Brasil. O livro apresenta, em perspectiva histórica, uma visão multifacetada da educação brasileira e, em certa medida, argentina e chilena, tomando como temas e ou objetos/sujeitos de estudo as mulheres e intelectuais em suas interações com a política.

Em *Educação na história – mulheres, intelectuais e política*, queremos, em primeiro lugar, chamar a atenção para as mulheres, sujeitas que sempre estiveram presentes na História da Educação, mas não

necessariamente na escrita dessa história, sobretudo se se observa, como se faz em alguns dos textos aqui apresentados, a sua forma não escolarizada. Não queremos dar a impressão, no entanto, que a precisa e explícita indicação da presença das mulheres nessa área leve ao entendimento de que estas não se fizeram notáveis, também, por suas atividades como intelectuais. Pelo contrário! Se o conceito de intelectual foi cunhado, em grande medida para sintetizar e dar sentido às ações de sujeitos masculinos e brancos no espaço público, queremos, aqui, alertar para o necessário alargamento e, neste sentido, para a necessária revisão do que se considera *intelectual*. Ainda que esta questão não seja aprofundada especificamente em nenhum dos textos presentes nesta coletânea, perpassa, em boa parte deles, essa intencionalidade política, acadêmica e científica de se reconhecer a presença das mulheres nos espaços da educação e da política – em outras palavras, no espaço público.

Neste sentido, o presente livro abraça perspectivas analíticas que propõem considerar-se a política como parte subjacente e constitutiva do ser-estar no mundo, e que suas facetas institucionalizadas e, mesmo relativas ao espaço público, são apenas algumas das suas formas de expressão e realização. Por isso, ainda que as interpretações teóricas e metodológicas mobilizadas nos textos sejam diversas, o conjunto do livro se caracteriza por este entendimento ampliado de educação e de política, buscando surpreender as mulheres e homens no seu *fazer político-educativo* cotidiano, seja ele institucionalizado ou não.

O livro está organizado em duas partes as quais, embora articuladas, acentuam aspectos diferentes, mas não por isso desiguais, da Educação na história.

O capítulo intitulado *O protagonismo de Maria Lucia de Almeida Romariz na instrução secundária feminina: o caso do Atheneu alagoano* abre a **Primeira Parte – mulheres, intelectuais e políticas** – do livro. Este capítulo trata da atuação de uma professora na instrução secundária para o sexo feminino, na província de Alagoas, no século XIX. Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias, Marcondes dos Santos Lima e Ivanildo Gomes dos Santos apresentam dados peculiares na imprensa oitocentista sobre a performance de Maria Lucia

de Almeida Romariz, figura que ultrapassou os limites da instrução feminina da época.

Em seguida, as autoras Mariza Silva de Araújo, Fabiana Sena da Silva e Sonia Maria da Silva Araújo trazem à tona os arquivos pessoais de uma professora do século XX. Sob o título *Os arquivos da professora Crisan Siminea e sua contribuição à memória da história da educação em Natal, Rio Grande do Norte*, as autoras compreendem e narram, a partir de sinais e pistas, a exemplo do nome de uma escola, biblioteca e de uma caixa com documentos de Crisan Siminéia, uma parte da história da Educação de Natal, Rio Grande do Norte.

Outra mulher é tema de Kênia Hilda Moreira e Aline Silva e Silva no texto *A alegria de cozinhar, de Helena Sangirardi: prescrições para as mulheres no espaço doméstico (1940 a 1960)*. As autoras analisam as prescrições imbuídas no livro *A alegria de cozinhar* as quais auxiliaram na formação de hábitos e comportamentos considerados adequados às mulheres no espaço doméstico. Helena Sangirardi foi uma figura midiática, com ampla circulação no país, que dirigia seus discursos ao público feminino, por meio de livros, revistas e rádios.

Em *Mulheres na edição: María Elena Satostegui como mediadora da relação da editora fondo de cultura económica com o Brasil*, Bruna Marinho Valle Roriz e Luciano Mendes de Faria Filho narram a atuação de Satostegui, intelectual argentina, no início dos anos 1950, para estabelecer uma nova e exclusiva representação da editora mexicana Fondo de Cultura Económico no Brasil. Neste texto, a autora e o autor apresentam essa mulher e o desenvolvimento das gestões comerciais, como uma função de mediação cultural na forma de pensar os livros como um objeto cultural em suas relações políticas e comerciais.

No contexto da ditadura civil militar, Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto dão visibilidade à narrativa de Tereza Costa Rêgo em *Uma mulher e sua arte: a narrativa e a estética de Tereza Costa Rêgo e suas imbricações com a ditadura civil militar*. Esta mulher integra um conjunto de artistas mulheres que estiveram no estado de Pernambuco, entre os anos de 1964 e 1985, e sofreram direta ou indiretamente a violação de

direitos. Nessa perspectiva, as autoras buscam identificar elementos simbólicos que remetem ao contexto dos horrores e dores relacionados à experiência da ditadura civil militar, a partir de uma análise sensível da imagética marcada nas obras de Tereza Costa Rêgo.

Para fechar essa parte do livro, Felipe Zurita, em *Intelectuales civiles y militares en la dirección del Ministerio de Educación durante la dictadura civil militar en Chile (1973-1990)*, apresenta a configuração histórica dos intelectuais que participaram da criação e implementação da política educativa da ditadura civil militar no Chile. Assim, o autor identifica pessoas que ocuparam o cargo de ministro da educação e alguns funcionários responsáveis pela criação da política educacional, comentando sobre sua atuação nesses espaços, no período de 1973 a 1990.

A Segunda Parte do livro – O Brasil como projeto educativo: narrativas sobre um país e sua população – é composta por seis capítulos. A abertura é feita pelo texto *Política, história e educação no Portal do Bicentenário: outras narrativas de Brasil e de brasileiros/as*, de Alécia Pádua Franco, Cíntia Borges de Almeida e Danielle Aparecida Arruda. Nele, as autoras apresentam e analisam a rede do Portal do Bicentenário como uma experiência de História Pública e um espaço de circulação de sentidos políticos, por meio de narrativas de sujeitos invisibilizados na historiografia tradicional e na história dos 200 anos de Brasil Independente.

Discutindo sobre o processo de modernização do País com base na educação, Davit Greine de Paula questiona: Modernização em quê e para quê ou para quem? O autor responde a estas perguntas no capítulo que tem como título *Sociedade moderna, estado moderno: o Brasil da Independência*, partindo da análise da atuação de um reformador da educação, o ilustre Bernardo Pereira de Vasconcelos, e suas contribuições para modernizar a educação das instituições brasileiras no alvorecer do Império, no sentido que o termo “modernizar” carregava naquele momento.

No texto seguinte, Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias discute o processo de formação de professores de Primeiras Letras, as práticas docentes e a educação escolarizada como um projeto civilizador da sociedade brasileira do século XIX, na primeira Escola

Normal pública da América. O capítulo *Formação de professores e práticas docentes na primeira escola normal pública da América: um projeto civilizador frustrado?* tem como pano de fundo o Rio de Janeiro, província que necessitava de reformas administrativas e políticas as quais, sem dúvida, envolviam a educação, campo de intensos debates no período.

Os livros são objetos de atenção de Simone Silveira Amorim, Vera Maria dos Santos, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas no capítulo *A circulação de livros na província sergipana na segunda metade do século XIX através dos jornais*. As autoras demonstram o interesse da sociedade sergipana por livros, a partir de anúncios de venda desse material nos jornais do século XIX. A divulgação da venda de livros didáticos na tipografia do *Jornal do Aracaju*, de propriedade de Manoel Luís, também Diretor da Instrução Pública da província sergipana, foi uma estratégia importante para fomentar sua circulação.

No texto *Discursos eugênicos e higiênicos nos jornais de grupos escolares (Pernambuco, 1930-1942)*, Gedalias Ferreira Correia e Adlene Silva Arantes compreendem o lugar da higiene nos jornais dos grupos escolares, principais veículos de propagação da cultura escolar presente nesses estabelecimentos, já que a sua criação, no final do século XIX, tinha, em suas intencionalidades, trazer esperança e o objetivo de escolarizar os corpos dos alunos.

Elaine Aparecida Teixeira Pereira, Luciano Mendes de Faria Filho e Maria das Dores Daros encerram a segunda parte do livro com o capítulo *Das práticas escolares à função social da escola: movimentos renovadores da escola catarinense (1943-1949)*. Atentando para clubes ou agremiações de crianças, denominados associações escolares ou associações auxiliares da escola, as autoras e o autor mostram como a integração entre essas instituições contribuía para o desenvolvimento do espírito de cooperação entre escola, família e comunidade.

Nossa expectativa é que este livro desperte a atenção não só de pessoas que queiram aprofundar seus estudos sobre a história da educação mas também daquelas que desejam entender melhor a história e a atualidade brasileiras, a partir de uma das muitas entradas para isso, a da História da Educação. Pessoas leitoras que somos, sabemos que sempre podemos e, por certo, devemos exercitar nossos

direitos de não ler o livro inteiro e, muito menos, livros que não façam vibrar a nossa atenção. Por isso, convidamos à leitura de todos ou de alguns dos capítulos que compõem esta nossa obra coletiva, desejando que quem nela adentrar permaneça e transite pelos múltiplos caminhos da EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA!

No verão de 2024,

Fabiana Sena

Luciano Mendes

Raylane Navarro

Organizadores

PREFÁCIO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FOI SE DESVENCILHANDO DE OUTRAS disciplinas escolares a partir dos anos de 1950. Parte ou mesmo apêndice da Filosofia, Sociologia e mesmo da própria Pedagogia, ela obteve a sua autonomia nos currículos da graduação e consolidou-se como linha de pesquisa nos cursos de pós-graduação em Educação. Hoje, está institucionalizada na estrutura da educação brasileira como disciplina escolar e científica nas atividades de extensão, ensino e pesquisa. Organizada em corporação própria, responsável pela realização de congressos e seminários, nacionais e internacionais, por revistas, livros e outras publicações, a área de História da Educação tem marcado sua presença em toda e qualquer atividade educacional deste país.

Esse movimento disciplinar foi favorecido, desde seu início, pelas concepções da “nova história” que então se discutiam, justamente porque elas, em oposição a uma história meramente política, valorizavam uma história social e cultural, o que significava a introdução de novos objetos de investigação o que, por sua vez, demandava a consideração de novas fontes pelo historiador. A escola e, de maneira geral, o ensino, que até então haviam sido menosprezados por grande parte da história tradicional, passaram então a atrair os olhares dos investigadores em educação. Por sua vez, os chamados “historiadores de ofício” voltaram-se também para essa seara, engrossando esse movimento de verdadeira recuperação histórica.

Esse contexto gerou uma extensa produção historiográfica, cuja parte mais substantiva provém muito mais da História como

disciplina acadêmica, com suas formulações teóricas e metodológicas, do que propriamente da Educação. Podemos dizer, exagerando o trocadilho, que a História subsumiu com a Educação, fazendo com que mal a conseguíssemos discernir nas entrelinhas de suas portentosas narrativas. O desaparecimento da História da Educação do rol das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia constitui uma amarga manifestação hodierna desse fenômeno. Essa construção hegemônica teve os seus próprios condicionantes históricos, a começar da disparidade de status acadêmico entre História e Educação no quadro das disciplinas universitárias.

A presente coletânea destoa dessa mesmice historiográfica, a começar pelo seu título, Educação na História, que revela a centralidade da educação no tratamento dos temas discutidos, mulheres, não como classe dominada, mas como a professora alagoana que abriu e dirigiu um colégio secundário para meninas na época do Império; intelectuais, não como mediadores das classes dominantes, mas como instauradores de uma estrutura educacional, cuja feição autoritária já havia se cristalizado durante a formação militar dos ministros da educação indicados por Pinochet ao longo da ditadura chilena; política, não como a descrição das reformas Couto Ferraz ou Leôncio de Carvalho, mas como análise do papel da educação na construção do Estado moderno suscitado pelo Brasil da Independência. Mais do que tratar dos mesmos temas sob a perspectiva primordial da educação, essa abordagem viabiliza projetos historiográficos inusitados, tais como o Brasil como projeto educativo, que tanto tem inspirado materiais e métodos pedagógicos para nossos professores e nossas escolas. Por exemplo, neste livro apresenta-se e discute-se a experiência exemplar, inspirada nesse projeto, do Portal do Bicentenário, centrado nos 200 anos comemorativos do 7 de setembro. Pode-se encontrar nesse capítulo referências aos múltiplos materiais didáticos historiográficos produzidos no âmbito dessa iniciativa, muitos deles orientados diretamente para subsidiar nossas aulas. É uma investida na História Pública, onde o trabalho acadêmico dos historiadores é cotejado com os testemunhos de quem viveu de alguma forma aquelas narrativas e as havia guardado na memória.

Trazer a público materiais até então não divulgados, como é feito

aqui no artigo sobre o arquivo pessoal da professora Crisan Siminéa, também constitui uma estratégia da História Pública, facilitada pela revolução digital. Imagine-se considerar como fonte histórica o conteúdo pertinente à educação existente nas centenas de milhares das postagens feitas pelos assinantes do Facebook, para se ter uma ideia tanto das ricas possibilidades, como das inúmeras dificuldades encontradas na execução de projetos desse gênero. O que não se pode negar é que os encaminhamentos nessa direção, nos forneceriam historiografias que nos ajudariam, como educadores, na insigne tarefa, como proposto no Portal do Bicentenário, “de construir Brasis mais democráticos e plurais”.

Neste modo de conceber a História da Educação, o chamado “chão da escola” adquire um destaque fundamental, possibilitando que sejam descritas e analisadas as relações sociais vigentes nas escolas, identificando entraves e conflitos que obstaculizam a livre realização da educação na direção almejada. Palco de todo tipo de embates, a investigação histórica da escola, esclarece mitos, purifica utopias e reconhece limites. Neste sentido, essa observação sistemática constitui um poderoso aliado nas lutas intestinas que, a todo momento, irrompem na sala de aula e cujo desfecho poderá dar a perder propostas educativas valiosas. Fazer História da Educação do jeito preconizado nesta coletânea é continuar a ser educador. Aliás, mais do que narrativas, os capítulos deste livro refletem o exercício da pesquisa aplicada em História da Educação.

A necessária militância de alunos e professores nas frequentes lutas em defesa da educação muito se beneficiará do tipo de abordagem da História da Educação praticada nos capítulos deste livro. Isso porque, esta é a história que o poeta Geraldo Vandré destacou em “Prá não dizer que não falei de flores” e que sustenta nossa caminhada e nosso canto como educador: A certeza na frente, A história na mão. Uma ciência que só se realiza na ação e que só se valida no coletivo. E a historiografia assim produzida, como que advinda da memória daqueles agentes, continuará a evocar os sonhos e pesadelos de um passado que, dessa maneira, insiste em se fazer presente. A exemplo das obras da artista pernambucana Tereza Costa Rego apresentadas no capítulo cinco deste livro que nos remetem “ao contexto

dos horrores e dores relacionados à experiência da ditadura militar”.

Wojciech Andrzej Kulesza
João Pessoa/março de 2024

PARTE I
MULHERES,
EDUCAÇÃO E
POLÍTICA



O PROTAGONISMO DE MARIA LUCIA DE ALMEIDA ROMARIZ NA INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA FEMININA: O CASO DO ATHENEU ALAGOANO

*Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias
Marcondes dos Santos Lima
Ivanildo Gomes dos Santos*

INTRODUÇÃO

No século XIX, as representações do feminino são fortemente marcadas pelo espaço doméstico. O papel social da mulher como esposa e mãe era entendido como algo natural. Por esse motivo, desde cedo, as meninas das classes mais abastadas eram apresentadas aos segredos das chamadas prendas domésticas, como o bordado, a confecção de rendas e a costura. Além disso, poderiam aprender francês ou um instrumento musical – como o piano, por exemplo –, para indicar polidez, refinamento e *status* social.

Por outro lado, as das classes desfavorecidas e escravizadas eram, muito cedo, inseridas no mundo do trabalho, auxiliando na cozinha, no cuidado e limpeza da casa, na lavagem de roupa, no cuidado dos animais e de outras crianças, na venda de quitutes ou mesmo nas esmolarias (Arend, 2013).

Destarte, compreendemos a multiplicidade de possibilidades de se pensar o feminino no século XIX, a partir de diferentes realidades e intersecções: as escravizadas, as livres e as libertas; as do campo e

as da cidade; as ricas e as pobres; as brancas, as pretas e as pardas; as instruídas e as não instruídas.

Em que pese o que foi apresentado anteriormente a respeito da representação hegemônica da mulher associada ao doméstico no século XIX, vale salientar que muitas mulheres conseguiram se desviar do padrão estabelecido, atuando em ambientes que não foram pensados para elas. Desta feita, assumiam papéis sutis de resistência na instrução, na imprensa e em outros espaços sociais.

Colocadas tais assertivas, o presente texto visa apresentar a atuação pioneira da alagoana *Maria Lucia de Almeida Romariz*¹ no que diz respeito à instrução secundária para o sexo feminino. Não se trata de entendê-la como uma heroína, mas como uma personagem que, em meio às contradições e tensões sociais e pessoais, contribuiu para a difusão de um modelo de instrução secundária feminina para além de uma educação moral e doméstica.

A EDUCAÇÃO FEMININA NO OITOCENTOS

A educação feminina no Império brasileiro passou a ter alguma visibilidade a partir da promulgação da Lei Geral do Ensino (1827). Antes de discutir propriamente esta questão, cabe reforçar, porém, que a situação do ensino público, no período colonial, foi problemática desde a sua institucionalização, (Saviani, 2013). Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, que descentralizou o ensino, estabelecendo-se que as Províncias ficariam com a responsabilidade de organizar e prover as escolas de Primeiras Letras bem como os cursos de formação docente, fica evidente que a instrução não era concebida como um problema de governo. Embora responsáveis perante a lei, as províncias se esquivavam de assumir a instrução, alegando falta de verbas para custear locais adequados, mobílias e materiais didáticos. Além disso, os professores recrutados eram mal preparados e mal remunerados (Sant'Ana, 2010).

Em algumas localidades foram fundadas escolas para meninos e

1 Também conhecida por Maria Lucia Duarte, pois após a morte do seu primeiro marido, o poeta Antonio de Almeida Romariz, casou-se, em 1889, com João Francisco Duarte e passou a assinar com o novo sobrenome.

meninas, de acordo com o interesse dos presidentes de províncias. O Visconde de Sinimbu, em um de seus discursos, afirmou que o desejo dos governantes era o de uniformizar os costumes e valores da população, de modo que não prevalecia o interesse em melhorar o nível intelectual ou a formação humana dos sujeitos (Dias *et al.*, 2021).

Em Alagoas, mesmo com todas as dificuldades, destacamos, do ano de 1837, uma escola na Villa de Imperatriz (atual União dos Palmares-AL), que solicitava o aumento de salário para a professora que ministrava por lá, indicando a existência de uma Escola de Primeiras Letras para o sexo feminino naquela localidade (Pontes, 1837). Em 1839, a província alagoana dispunha de 7 Escolas de Primeiras Letras com, pelo menos, 195 meninas matriculadas (Neves, 1839). Já, em 1888, a província possuía 74 Escolas Primárias femininas e 49 escolas mistas, com um número significativo de matrículas de meninas (Milton, 1889).

A Lei Geral do Ensino legitimou a hierarquização entre os gêneros ao diferenciar o currículo que deveria ser aplicado aos meninos e às meninas. Nos artigos 06 e 12, é possível observar essa diferenciação ou, melhor dizendo, hierarquização:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostólica Romana, proporcionados à comprehensão dos meninos, preferindo para as Leituras a Constituição do Império, e a História do Brasil.

Art. 12º. As Mestras, alem do declarado ao Art. 6, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrucção de Arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas, que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes, em Conselho, aquellas mulheres, que

sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7 (Brasil, Lei 15 de outubro de 1827)².

Aos meninos seriam ofertadas matérias mais complexas, como Geometria e Aritmética, enquanto, para as meninas, as matérias mais elementares, como o ensino da leitura e da escrita, as quatro operações simples da Aritmética, doutrina e religião católica e prendas domésticas. Isso se devia por causa da crença na incapacidade intelectual das moças e ao propósito de prepará-las para o matrimônio, o ser esposa e mãe. Conforme Sant'Ana (2010, p. 46):

Desse ensino estavam excluídas as meninas, não apenas pela inexistência de mestras que soubessem ensiná-lo, mas pelo entendimento de que o sexo feminino, as mulheres, pela sua “fragilidade estrutural”, e sua “índole nervosa”, não poderiam aprender essas complexas operações matemáticas.

Havia no imaginário da sociedade aristocrática e religiosa a ideia de que a mulher era frágil, doce, carregada de moralidade cristã e aptidões para cuidar dos outros. Embora alguns estudiosos afirmem que a Lei anteriormente citada tinha a pretensão de oferecer a mesma oportunidade de educação para ambos os sexos, vale ressaltar que os intelectuais da época temiam que, caso as meninas se cansassem, por exercitarem muito o intelecto, seus descendentes poderiam vir com problemas de saúde, devido ao grande esforço por elas empreendido. Por conta disso, a sociedade patriarcal sugeria que as mulheres aprendessem apenas a ler, escrever, contar e as prendas domésticas, a fim de se ocuparem e, na ocasião do casamento e maternidade, cuidar da infância dos seus filhos de modo satisfatório (Almeida, 1998).

Essa desconformidade entre o ensino de ambos os sexos não era combatida, pois a sociedade a considerava como normal, uma vez

2 Todas as transcrições dos documentos-fonte (os Jornais) serão feitas *ipsis litteris*, a fim de lhes manter a originalidade.

que estava fundamentada no patriarcalismo, ou seja, a sujeição das mulheres a uma autoridade masculina. Conforme afirmam Morgante e Nader (2014, p. 3), havia:

[...] diversas situações de dominação e exploração das mulheres. O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais (sic).

Esse sistema de dominação persistiu por longo tempo, obviamente, no âmbito educacional, pois a mulher não teria necessidade de um estudo mais aprofundado, já que seus afazeres sociais não lhe exigiam tal conhecimento. Afinal, no século XIX, “[...] O destino das meninas estava socialmente traçado. No futuro, elas deveriam contrair núpcias com um filho de um parente não muito distante, de um compadre ou ainda de um político importante da região [...]” (Arend, 2013, p. 34).

Indo na contramão do pensamento hegemônico da época, encontramos Maria Lucia Romariz. Ela concedeu em seu colégio, o *Atheneu* Alagoano, a oportunidade para que as meninas, ou ainda suas famílias, optassem se queriam o ensino tradicional ofertado exclusivamente a elas ou se preferiam cursar o Secundário, o que lhes daria oportunidade para realizar os exames preparatórios, composto por provas das matérias desse segmento de ensino, permitindo que os examinados ingressassem nas faculdades do Império. Barros e Carvalho (2017, p. 104) comentam que:

Aos que não se titulassem bacharéis era oportunizado os exames preparatórios a serem realizados uma vez ao ano, conforme Decreto n. 1.601 (1855) e

demais regulamentos e decretos que foram expedidos e reformulados por todo o Império, concedendo a alunos de diversas instituições, condições de prestarem os exames que lhes daria direito à matrícula nos cursos superiores (sic).

Como ao público feminino não era ofertado o Ensino Secundário, as meninas não tinham o preparo adequado para realizarem os exames e, conseqüentemente, ingressarem nos estudos superiores. Vale destacar que havia uma relação de poder por trás dessa diferença de instrução, pois manter as mulheres confinadas ao lar, submissas e longe dos estudos era um dos mecanismos da sociedade para continuar essa dissensão entre os gêneros. Deixá-las longe do saber, portanto, foi uma estratégia aparentemente eficiente de controle e manutenção dos mecanismos de dominação masculina, sob o pretenso discurso de proteger a família e a pátria.

Segundo Almeida e Boschetti (2012), além de um ensino simplificado, as mulheres precisavam ser educadas nos preceitos da tradição católica:

As mulheres educadas segundo os postulados católicos levariam o lar cristão a se tornar verdadeiramente fiel à Igreja e disseminariam seus dogmas, numa postura calculada para que fossem as multiplicadoras da mensagem do catolicismo pela sua influência junto aos filhos, maridos e escravos domésticos, cristianizando, assim, toda a sociedade. Deus – Pátria – Família, se constituiu na tríade de sustentação da sociedade brasileira (Almeida; Boschetti, 2012, p. 229, sic).

Segundo o discurso da oligarquia, a ausência de educação religiosa seria danosa para as mulheres, pois estariam à mercê de falsos preceitos e se contaminariam. Por esse motivo, as famílias tradicionais mantiveram suas meninas em colégios católicos ou nos particulares que confessassem a fé católica, como era o caso do *Atheneu*

Alagoano. O colégio mantinha os preceitos do catolicismo e da moral na formação de suas alunas, embora as levasse a buscar um conhecimento intelectual elevado, à semelhança do que era ensinado aos meninos no Liceu Alagoano.

TRAÇOS DE UMA IDENTIDADE RECOLHIDA NA IMPRENSA: MARIA LUCIA DE ALMEIDA ROMARIZ

Maria Lucia de Almeida Romariz, nasceu em Palmeira dos Índios (AL), em 15 de abril de 1863, filha do tabelião público e professor primário, José Vieira de Sampaio, e da professora, Capitulina Clotildes Alves Vieira. Segundo o periódico *O Caixeiro*, Maria Lúcia fez seus estudos com os professores padre Procópio, Inácio Costa e Antonio Romariz e foi aprovada com distinção nos exames de Português e Francês, no ano de 1880 (*O Caixeiro*, 1880, nº 19). Com êxito nos exames, ela tentou estudar em uma das faculdades do país, porém não conseguiu a aprovação para entrar no curso superior.

Casada com o seu ex-professor de francês, o poeta penedense, Antonio de Almeida Romariz, que faleceu em 1883, Maria Lucia, de apenas vinte anos de idade, usou o prestígio de seu falecido marido para fundar o *Atheneu* Alagoano, de instrução primária e secundária para o sexo feminino, naquele mesmo ano (Madeira, 2018).

O jornal *O Orbe* recebeu com entusiasmo a notícia de que a instituição fundada por Maria Lucia ofertaria instrução para o público do sexo feminino, embora fosse vinculado ao partido conservador. Esse periódico publicou em suas páginas o Estatuto do novo estabelecimento educacional bem como propagandas e ainda teceu elogios à fundadora. Em 08 de julho de 1883, esse mesmo periódico escreveu sobre Maria Lucia:

Educada com todo esmero por seus dignos paes, foi, ha bem poucos mezes, na flor dos annos e no seio da felicidade do lar, traiçoeira e atrozmente golpeada pelo inesperado infausto passamento de seu prezado esposo e distincto litterato Antonio de Almeida Romariz; e eis que, já hoje, recalando os

amargos soluções que inda lhe arcavão o peito, e enxugando as lágrimas de fogo que a face lhe escaldára no terrível transe, atira-se com afan e coragem no meio de enormes dificuldades na senda escabrosa da nobre cruzada da instrução e do trabalho que desde logo lança, como germen de estímulo á futura imitação no tenro coração de seu inocente filhinho (O Orbe, 1883, nº 78, p. 1).

Além da fundação dessa Instituição de ensino, Maria Lucia organizou dois periódicos, a saber: *A Revista Alagoana* (1887) e o *Almanack Litterario Alagoano das Senhoras* (1888). Também atuou como professora de Português do Colégio Santíssimo Sacramento, em Maceió, no período republicano. A fundação das revistas auxiliou na compreensão da expansão do projeto intelectual elaborado, pela personagem, às mulheres.

Importa destacar que a imprensa feminina no Brasil surgiu de forma tímida. Em seus primórdios, os impressos eram redigidos por redatores masculinos, tendo como finalidade o controle das mulheres, ou seja, as que eram letradas só liam o que os homens da elite da época achavam interessante para elas. Mesmo se levarmos em consideração que poucas mulheres eram alfabetizadas e que a maioria pertencia a uma classe social seleta, a imprensa feminina, contudo, surgiu e tomou espaço como forma de reivindicação por mudanças do *status quo*. Conforme Karen Menegatt (2020, p. 62-63):

Embaladas por um sentimento de mudança nesta forma de estrutura social e de reivindicações por direitos, a imprensa feminina surgiu timidamente no Brasil como um veículo de transformação de costumes e de difusão das ideias femininas, bem como a organização dessas ideias e de grupos de mulheres que estavam dispostas a lutar de forma pública por seus direitos. [...]. O surgimento de uma imprensa feminina possibilitou às suas leitoras um veículo que buscava alertar as mulheres sobre sua

condição e sobre a importância de reivindicarem direitos como a educação e o acesso ao universo do trabalho (sic).

Os periódicos *A Revista Alagoana Periodico Scientifico e Litterario de Propaganda da Educação da Mulher* e *Almanack Litterario Alagoano das Senhoras*, ambos fundados por Maria Lucia, tinham intenções claras: reivindicar o lugar social da mulher na sociedade e difundir que havia outros meios de o feminino atuar e expor suas ideias. Neste sentido, visibilizaram a ascensão intelectual feminina, num ambiente hostil, ocupado por homens, onde a exposição pública do feminino era restrita. Instalados em Maceió, ainda no Brasil Império, estes periódicos indicaram uma crescente abertura para que mulheres letradas pudessem expor suas opiniões – mesmo sob a censura da intelectualidade masculina – e, de certa forma, oportunizaram a expansão da atuação feminina fora do âmbito privado no final do Império.

O primeiro número da *Revista Alagoana* foi publicado em 31 de janeiro de 1887 e o último, de número 11, no dia 30 de junho de 1887. De acordo com Constância Duarte (2016), foi um periódico quinzenal tendo como redatoras e proprietárias Maria Lucia e Rita de Mendonça Barros Correia.

O jornal *O Orbe*, em publicação de 21 de novembro de 1886, noticiou o lançamento da Revista, que sairia no dia seguinte. A publicação trazia informações acerca dos objetivos do novo periódico: “Seu programma terá por objectivo primordial a educação da mulher, a instrução popular, industrias, especialmente commercial e agricola, sciencias, letras, artes e modas” (*O Orbe*, 1886, n. 156, p. 1). A intenção era promover a educação das mulheres, tirá-las da obscuridade, fazê-las compreender o seu lugar na sociedade brasileira. Não se sabem os motivos pelos quais *A Revista Alagoana* deixou de ser publicada, provavelmente para se dar mais atenção à produção do *Almanack*, seu outro periódico.

O *Almanack Litterario Alagoano das Senhoras* foi um “[...] almanaque [impresso] destinado a publicar e intercambiar as produções literárias de mulheres brasileiras e portuguesas da década de 1880”

(Madeira, 2018, p. 63). Vale recordar que o referido impresso foi veiculado numa época em que a mulher não tinha muito espaço intelectual e profissional – restava-lhe apenas a possibilidade de ser professora de Primeiras Letras.

Maria Lucia não se intimidava com o fato de pertencer a uma sociedade masculinizada, não se reprimia por ser mulher. Tal fato pode ser comprovado quando ela se defendeu publicamente de acusações carregadas de preconceitos, talvez por se tratar de uma mulher que não estava casada, uma vez que era viúva, e que tinha uma atividade pública – era, pois, a fundadora e administradora de um colégio sem a tutela de um homem. Em 1884, a fundadora do *Atheneu* escreveu no jornal *O Orbe* um artigo em defesa do que foi dito sobre ela no jornal *Diário das Alagoas*. Não localizamos essa publicação, porém é possível saber o teor da acusação e o destemor de Maria Lucia ao criticar o modo como os homens julgavam as mulheres. Sua reação está bem expressa nas palavras que transcrevemos textualmente a seguir:

Em vista do que avançou o collaborador do *Diário das Alagoas* de 20 do corrente sobre uma petição minha á illustrada Assembléa provincial, não devo ficar em silencio, porque se assim eu procedesse, poderia parecer talvez a confissão do erro cometido, e eu presumo não ter dado um passo impensadamente.

Pode bem ser que a minha pretensão não encontre apoio nos homens que tudo julgam através dos interesses e das mal contidas paixões, e nem eu desejo de individuos taes o escudo e auxilio; mas qualifical-o de *phenomena* e *descommunal*, como o fez o mesmo collaborador, é simplesmente dizer que a directora do Atheneu Alagoano não trepida em lançar mão de qualquer meio com que consiga armar a credulidade dos outros em seu favor; é simplesmente dizer que o illustrado deputado que aceitou e patrocina a minha causa e finalmente todos os distintos cavalheiros da Assembléa podem-se com

facilidade deixar illudir.

Contra semelhantes insinuações e offensas à minha dignidade se revolta e eu não posso deixar de protestar, por mim em meu nome d'aquelles caracteres, que tem bastante senso e muito criterio para não commetterem uma *deschomunal* descahida, acolhendo o seu *fenomenal* requerimento (Romariz, 1884, p. 3).

Avançando no discurso, percebemos que o problema se deu por causa de um pedido da diretora do colégio feminino para que suas alunas não precisassem passar três meses na Escola Prática em cumprimento à Resolução n. 838 de 7 de junho de 1880. Suas alegações se baseavam na exigência do cumprimento dessa Lei que desmerecia a formação docente da Província, uma vez que permitia a qualquer moça interessada em tornar-se professora o exercício dessa profissão sem a obrigatoriedade de fazer o Curso Normal, como o de seu Colégio. Na referida Resolução, ficava claro que bastava as interessadas passarem apenas três meses em um estágio na Escola Prática, desenvolvendo uma pedagogia artesanal e, depois, poderiam ser admitidas nos concursos para a docência pública. Sua defesa partiu do pressuposto de que, em sua Instituição, as alunas saíam mais bem preparadas para o professorado sem ter a necessidade de perder tempo num estágio que era oferecido a qualquer pessoa sem a devida formação.

Em outra parte do discurso de Maria Lucia, percebemos o conhecimento das leis que regiam a Instrução Pública da época:

Eu, entretanto, descubro somente a má vontade e o desejo de ferir-me do illustre articulista, a quem aliás não conheço, o qual passando accidentalmente passando pelos diversos requerimentos, só o meu atacou desabridamente e com tanta cegueira que foi levado a citar o art. 17 da Res. n. 538 de 5 de maio de 1870, cuja disposição será revogada pelo Res. n. 838, acima mencionada. (Romariz, 1884, p. 3).

Tal conhecimento acerca da lei coloca Maria Lucia acima do que era esperado para as mulheres no século XIX, conforme testemunha Menegatt (2020, p. 59):

A vida pública ficou destinada ao Estado, às questões de trabalho, de produção e de política; e, portanto, de pertencimento ao homem. Já a vida privada, que consistia basicamente nos cuidados da casa, da família e da reprodução, ficavam a cargo das mulheres, já que mais frágeis, possuíam um talento natural para a esfera doméstica (sic).

Vale a pena ressaltar que Maria Lucia não renegou suas funções estabelecidas pela sociedade para com a família. Na ocasião, já era viúva e mãe, contudo rompeu com o imaginário popular de que a mulher deveria ser submissa por ser o sexo frágil, crença tão difundida na época: “porque sem pratica e sem tempo para alimentar discussões na imprensa e não estando isto em meus habitos, custa que muito deixar os meus lazeres e encargos de mãe de família e educadora da infancia” (Romariz, 1884, p. 3).

Além da sua defesa acerca da acusação recebida e veiculada no *Diário das Alagoas*, Maria Lucia faz uma denúncia sobre o que realmente deveria ser cobrado pela imprensa, as fraudes relacionadas aos Exames de Preparatórios:

Demais, se é certo que para ser admittido aos exames de preparatorios um simples attestado serve, exames que levam ao homem as academias e d’hai aos mais altos cargos do paiz; se ainda é certo que qualquer individuo, munido dos preparatorios, pode requerer exames pagos os direitos de um ou todos os annos que constituem o curso completo das mesmas academias; como só levantar tão grande escarcéo porque desejo o menos, o muito menos,

quando já se acha consagrado nas leis geraes o muito mais?

Aqui mesmo nesta provincia, quantas graças se tem concedido, a custa mesmo dos cofres, a individuos no intuito de estimulal-os eu na esperança de vel-os um dia honrarem com os louros do seu nome a mesma provincia?

Fiquemos todos de uma vez para sempre convencidos de que o que deve ser uma verdade reconhecida e palpavel é o justo e imparcial julgamento dos exames, e não o amontoado de restricções e difficuldades com que se pretende empecer a entrada dos concursos a todos os candidatos, o que vai de encontro os principios modernos apregoados e aceitos (Romariz, 1884, p. 3).

Maria Lucia não se intimida e fala o que pensa de maneira destemida, cobra os seus direitos e ainda denuncia algo que, ao seu ver, é muito grave, a despeito do seu desejo de apenas cumprir a lei e trazer para a sociedade professores mais bem preparados do que aqueles que simplesmente faziam o estágio na Escola Prática. Ela concluiu seu discurso, afirmando que não tinha intenção de prejudicar o Governo, pelo contrário, sabendo que a Instrução Pública não estava dando conta de cumprir com a lei referente à criação e sustento de escolas de Primeiras Letras, colocava sua instituição particular como uma aliada da Instrução Pública, e não como concorrente.

Ressaltamos que, em virtude da ordem socialmente estabelecida, a mulher não deveria ser insubordinada. Essa insubordinação envolvia qualquer atividade não permitida fora do lar. Segundo Almeida (1998), as mulheres passaram a se perceber como pessoas independentes, com opiniões próprias e corajosas, ao ponto de enfrentarem a sociedade masculinizada, tendo como instrumento a educação escolar recebida. A mesma autora afirma:

Para a ordem estabelecida, a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e

sua autonomia intelectual, representada por uma educação não diferenciada da dos homens, significava a ruptura com os acordos tacitamente estabelecidos desde outras épocas e poderia promover desordem social ao alijar do sexo dominado essa subordinação (Almeida, 1998, p. 33).

As mulheres, ao se instruírem, quebraram os grilhões que as prendiam, para que vivessem do modo como os homens lhas ditavam. A educação escolar, sobretudo a Secundária, bem como a abertura da imprensa para elas oportunizaram a conquista de espaço para que suas vozes fossem ouvidas (Almeida, 1998, p. 38), tal como a de Maria Lucia naquele discurso, e pudessem se defender de acusações como as desferidas pelos intelectuais e políticos da época.

O ATHENEU ALAGOANO: NOS INDÍCIOS DE UM IDEAL DE FORMAÇÃO DO FEMININO

O *Atheneu Alagoano* foi fundado no dia 02 de julho de 1883 e funcionava na Rua Pedro Paulino, antiga Rua da Alegria, nº12, em Maceió-AL. Segundo o jornal *O Orbe*, o local: “Efetivamente inaugurou-se simples e modesto, mas de vistas largas e promettedoras, naquelle memoravel dia de gloria nacional, esse novo templo do saber e do trabalho que se denomina ATHENEU ALAGOANO” (*O Orbe*, 1883, nº 78, p. 1, destaque no original).

O Estatuto do *Atheneu Alagoano* foi publicado no mesmo Jornal, em 01 de julho de 1883. Ressaltamos que o estudo desse documento nos forneceu informações acerca do que a sociedade poderia esperar da instituição, pois seu texto “[...] evidencia algumas características culturais tais como condições de admissão, vestimentas, alimentação, recreios, horários de atividades e férias [...]” (Conceição, 2017, p. 58-59). Com base nas informações do Estatuto, foi possível analisar essa Instituição e se ter uma ideia do que intencionava para a formação escolar feminina do período.

Por esse mesmo documento, tivemos conhecimento do funcionamento interno do colégio, desde seus objetivos e missão, currículo

definido, regras para alunas, sobre funcionários, mensalidades, até os materiais necessários para sua rotina administrativa e acadêmica. Publicado nos jornais, o Estatuto auxiliava os pais a conhecerem a instituição recém-criada e dava visibilidade para os demais leitores sobre sua natureza. Essa era uma prática comum no século XIX, para atrair clientela: “[...] a publicação de anúncios em jornais ou em almanaques foi uma estratégia muito utilizada por proprietários de colégios-internatos masculinos e femininos, a fim de atrair alunos para os seus estabelecimentos” (Conceição, 2016, p. 15).

No primeiro artigo do Estatuto, registra-se a missão e o objetivo do colégio:

O Atheneu Alagoano é uma instituição de educação domestica e social e de instrução primaria e secundaria para o sexo feminino. [...] tem por missão especial, em comunhão de esforços com os collegios aqui existentes, promover o aperfeiçoamento moral e intellectual da mulher alagoana, no intuito de elevar-lhe o espirito ao nivel do progresso do seculo (O Orbe, 1883, nº 75, p. 2).

Vale ressaltar que, a despeito da fundação dessa Instituição que significaria a possibilidade de ascensão do gênero feminino, Maria Lucia não excluiu o ensino doméstico, como se nota na fonte, fosse porque ela, de certa forma, concordava com essas diretrizes, ou porque era o ideal recomendado para o feminino na época. Em momento algum foi contestada a necessidade de se educarem as meninas moralmente e para os serviços inerentes ao lar. Enfim, a fundadora do *Atheneu* não questionava o ensino das prendas domésticas e a preparação para o casamento para aquelas que optassem pelo matrimônio; mas, sim, a oferta somente deste ensino, em detrimento do ensino intelectual.

No artigo 3 do Estatuto, obteve-se a informação de que o Colégio poderia ser também frequentado por “senhoras” que quisessem se habilitar nas disciplinas do Curso Normal para seguirem o magistério primário ou para as que pretendessem estudar os preparatórios

exigidos nas Faculdades do Império.

Dias (2021) afirma que a idade de ingresso dessas “senhoras” não foi informada, assim como não o foi a das moças que frequentariam o Curso Secundário. Conforme Arriada (2007), o Ensino Secundário era destinado para os rapazes adolescentes, dando a possibilidade de inferir que a idade de ingresso das mulheres nessa modalidade de ensino estaria entre 12 e 16 anos, como se fazia em relação ao público masculino.

Os artigos 4 e 5 tratam da concessão de bolsas de estudo para órfãs desvalidas, quando o estabelecimento pudesse recebê-las. Observamos uma distinção nos estudos das moças pagantes, pois elas poderiam seguir com o ensino secundário, realizar os exames de preparatórios e ingressar nas faculdades do Império, entretanto às órfãs seriam ensinadas as primeiras letras e prendas domésticas, de modo que pudessem vender o que produzissem e ter seu sustento.

Neste artigo do Estatuto, podemos inferir que o avanço que a Diretora queria na educação das mulheres alagoanas não incluía, de fato, todas as mulheres, mas sim aquelas que poderiam pagar por seus estudos, isto é, as moças das elites. Conceição (2016, p. 15) afirma que “A educação ou a transmissão de cultura dispensada nos internatos constituía-se em privilégio de classes ou de posições sociais de famílias ricas, segmentos que podiam fazer face aos dispêndios do internato”. As moças de famílias privilegiadas poderiam romper com o ensino voltado somente para o lar e ir em busca de novas profissões; as pobres, entretanto, ainda não.

No capítulo II, “Dos Estudos”, nos artigos 7 e 8, obtiveram-se informações sobre o programa de ensino das Primeiras Letras, Curso Normal e do Ensino Secundário. O programa de disciplinas era análogo ao do Liceu Alagoano e ao de demais instituições congêneres, ofertando-se: Português, Inglês, Francês, Álgebra, Geometria, História Universal, Desenho, Caligrafia, Escrituração Mercantil, noções de Ciências Naturais, incluindo Física, Química, Botânica, Zoologia, Higiene e ensino de “cousas” (O Liberal, 1884, nº 4).

Conforme se observa, as matérias do Ensino Secundário que eram ofertadas pela Instituição favoreciam a aprovação nos exames de preparatórios e o ingresso nos cursos superiores. Desse modo,

inferimos que o colégio de Maria Lucia ministrava um ensino propedêutico como nos Liceus e *Atheneus* masculinos.

No Capítulo III, encontram-se as normas para a admissão de alunas e os valores das mensalidades. Segundo o artigo 9: “As alunas internas do Atheneu, qualquer que seja o numero das aulas que frequentem, pagarão por mez a quantia de réis 50\$000, as semi-inter-nas a de réis 27\$000 e as externas de acordo com os preços da tabella seguinte” (O Orbe, 1883, nº 75, p. 2). Verificamos que os valores das mensalidades para uma aluna interna eram superiores ao salário de uma professora primária, 45\$000, e o dobro do menor salário da época, 27\$000, conforme Diniz (2020). Tal fato corrobora a tese de que a educação era um privilégio das classes abastadas, deixando as demais moças à mercê de caridades ou de escolas públicas de primeiras letras.

Maria Lucia tinha um projeto de ascensão para o público feminino, porém este era restrito àquelas que poderiam custear os seus estudos. Como os demais colégios congêneres, o *Atheneu* disponibilizava as aulas avulsas para alunas externas, de acordo com o valor da tabela, para aquelas famílias que se recusavam a deixar suas meninas em colégios internos, fosse pelos dispêndios da mensalidade, ou por preferirem que suas filhas ficassem em casa durante a noite e nos finais de semana, segundo Manoel (1996).

Os artigos 11 e 12 tratam de detalhes das roupas, sapatos e utensílios permitidos no colégio. Neste quesito, Maria Lucia prescrevia que o vestuário deveria ser simples, sem nenhuma pompa: “[...] além da roupa diária de vestir e de dormir [...]. Um vestido preto, um dito branco, um par de botinas pretas, um par de sapatos de tranças [...]” (O Orbe, 1883, nº 75, p. 2). Cada enxoval ficava a critério da família e, por certa quantia mensal, as roupas das alunas seriam lavadas e engomadas na própria Instituição. Tais regras, como, por exemplo, as cores sóbrias da vestimenta e a lavagem das roupas das alunas no estabelecimento mediante pagamento, estão em conformidade com o que era encontrado nos colégios femininos internos da Corte e de Sergipe (Conceição, 2015).

No capítulo IV, “Do anno lectivo”, informa-se que o Colégio funcionaria do dia 10 de janeiro ao dia 10 de dezembro. No artigo

14, havia as regras sobre os horários a que as alunas precisavam se submeter, desde o acordar às 5h e o deitar após as músicas sacras e o chá das 21h30min. Todo o dia era programado com períodos de aulas, alimentação, higiene, recreio e descanso. Esse cronograma de atividades era realizado de segunda a sábado. No domingo, depois da missa, cada aluna estudaria por 2h, ficando com o restante do dia livre. Vale a pena ressaltar que os tempos escolares não são neutros ou existem somente para cumprir exigências estruturais. Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) afirmam que “[...] tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais”. Pensar no tempo e o que deveria acontecer a cada momento era um meio de controle, característico dos colégios, e uma forma de garantir que as alunas tivessem um maior aproveitamento do dia e de tudo o que a instituição oferecia.

Durante os dias letivos, as alunas se preparavam intelectual e moralmente para alcançar a excelência. Podemos notar uma rigidez de estudos e regras, uma rotina intensa pela qual cada aluna precisava passar por 11 meses, típica dos colégios em regime de internato. Conceição (2017, p. 50) afirma que “[...] o internato era o espaço ideal para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. [...] considerava-se que as adversidades enfrentadas no internato agiriam positivamente para fortalecer o indivíduo”. A intencionalidade de Maria Lucia era o fortalecimento da moral e a aprendizagem intelectual de suas alunas, por isso impunha regras rígidas e um grande esforço por parte de todos os envolvidos, tanto do colégio quanto das próprias alunas, pois as dificuldades que seriam enfrentadas por elas as auxiliariam a alcançarem o progresso intelectual. O controle do tempo e o monitoramento das ações das alunas, ou seja, cada hora com sua atividade “[...] indicavam uma regulação temporal que servia para acelerar a prática da atividade ao mesmo tempo em que educava para a rapidez do exercício delas através de uma resposta automática” (Conceição, 2016, p. 24, sic).

Havia regras sobre a proibição do uso de joias caras ou dinheiro no interior do Colégio, visitação das internas e sobre o tratamento de doenças. Nesta última situação, a Diretora disponibilizaria atendimento médico dentro da instituição gratuitamente. Somente em

caso de doença grave ou contagiosa é que as alunas seriam dispensadas para suas casas, ficando sob o cuidado e responsabilidade de suas famílias.

Alguns colégios internos de Ensino Secundário do Império tinham as mesmas regras quanto à visitação, tratamento de doenças, usos de objetos de valor, como no Colégio Feminino de Botafogo, Colégio Barbacenense, Colégio Pinheiro, Colégio de Meninas, Francês, Português na Corte e o Colégio de Educação Clássica de Todos os Santos na Bahia (Conceição, 2017). A diretora do *Atheneu* provavelmente incorporou essas prescrições, que eram disponíveis na imprensa, para determinar as regras que seriam seguidas em sua Instituição.

No capítulo VI trata-se das recompensas e penas. Seriam recompensadas as alunas que se comportassem adequadamente durante o ano letivo, além daquelas que tivessem notas boas ou ótimas. Por sua vez, as penas seriam aplicadas àquelas que propositalmente descumprissem alguma regra.

Não haveria castigos físicos, mas, sim, repreensões brandas e maternais, como privações do tempo livre ou castigos envolvendo a escrita. Não seria tolerada, sob o risco de expulsão, qualquer insubordinação à diretora, às professoras ou funcionárias do colégio bem como qualquer atitude imoral. Tais formas de manter a disciplina, sobretudo quanto à brandura, foram observadas nos colégios femininos citados, pois as meninas deveriam ser tratadas com ternura e zelo maternal.

Como era de se esperar, a tentativa de manter a rígida disciplina exigida ocasionava muitos conflitos. Maria Lucia, entretanto, difundiu a cultura da paciência e amor, sentimentos supostamente característicos das mulheres, ao fazer uso de “castigos maternais”. Subentende-se que ela admitia que essas qualidades eram inerentes ao feminino e que o magistério era uma profissão própria das mulheres, em virtude de seu instinto materno, pois, em certo sentido, aquelas moças estariam sob sua responsabilidade enquanto estivessem no Colégio.

Tal afirmação, ao ser veiculada na imprensa, poderia atrair mais alunas pelo fato de as famílias sentirem segurança quanto a suas

meninas estarem recebendo o mesmo afeto e cuidado que tinham em casa, ou seja, a mesma proteção da família, de modo a preservar valores e costumes pelos quais zelavam (Almeida, 1998).

Nos dois últimos capítulos do Estatuto, encontram-se os deveres do professorado e as atribuições da diretora. Relacionadas aos professores, havia regras sobre a assiduidade, o preenchimento da ficha de aproveitamento de cada aluna e sobre o conselho dos docentes do *Atheneu*, que se reuniram para tratar de assuntos relacionados aos estudos. Foram localizados os nomes de três professoras que compuseram o quadro docente do *Atheneu*: Suzanna Wucherer, que ministrava aulas de inglês, francês, canto e piano; Suzanna Sampaio Costa, irmã da diretora, e Laura Diegues. Não foram localizadas as informações acerca das matérias que Suzanna Sampaio Costa e Laura Diegues ministravam.

A data exata e os motivos do encerramento da Instituição não foram localizados em nossa pesquisa. É possível que Maria Lucia tenha se sobrecarregado demais com os periódicos que fundou nos anos de 1887-1889. Outras causas prováveis podem estar relacionadas às altas despesas para manter o estabelecimento e à escassez de lucros, uma vez que o número de alunas reduzia a cada ano, possivelmente levando Maria Lucia a desistir do colégio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação feminina retratada no Império buscava um polimento social da mulher das classes abastadas. Esta deveria saber falar outras línguas, principalmente o francês e o inglês, cantar, tocar piano bem como conhecer e executar as prendas domésticas, além de ler, escrever e contar. Nesse período, ela deveria ser educada moralmente, para que soubesse lidar com os assuntos do esposo e na criação dos filhos, como informa Conceição (2017). No geral, essa educação estava fundamentada nos preceitos do catolicismo, na intenção de mantê-las sob a tutela dos homens e conformadas, para que cumprissem o papel de mãe e esposa.

Uma das únicas possibilidades de ascensão social envolvia a profissão docente nas escolas de Primeiras Letras, após as moças terem

estudado nos Cursos Normais, ou desempenhar funções que envolvessem o cuidado de outrem, como é o caso das parteiras e das enfermeiras (Almeida; Boschetti, 2012).

O nome de Maria Lucia desapareceu da vida pública depois que se casou pela segunda vez, em 1889, com João Francisco Duarte. Após seu novo matrimônio, seu nome passou a figurar, principalmente, em publicações relacionadas à vida religiosa.

Durante o funcionamento de seu colégio, a diretora empreendeu um modelo de educação que ultrapassava os limites da instrução feminina da época, uma vez que a sua intenção era elevar o nível intelectual das mulheres. Tal intento pode ser evidenciado no funcionamento da instituição, uma vez que suas alunas tinham a possibilidade de acesso ao Ensino Secundário e propedêutico que era oferecido aos meninos. A fundadora do *Atheneu* Alagoano foi, contudo, uma mulher do seu tempo e não rompeu totalmente com o padrão estabelecido para o público feminino, tanto que oferecia também o estudo de prendas domésticas.

Por fim, importa destacar que, nas suas contradições e tensões, Maria Lucia visava a uma certa igualdade de estudo intelectual para as mulheres, especialmente para as das classes mais abastadas, no entanto também acatava as representações do feminino vigentes na época.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane. **Mulher e Educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane; BOSCHETTI, Vania. Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). **Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 3, p. 225-233, set-dez. 2012.

AREND, Silvia Távero. Trabalho, escola e lazer. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Nova História das Mulheres**

no Brasil. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:** a desoficialização do ensino público. Porto Alegre. 2007. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, Fernanda; CARVALHO, Carlos Henrique de. Os Exames de Preparatórios e a racionalização do Ensino Secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 99-111, 2017.

BRASIL, **Lei 15 de outubro de 1827.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 15 nov. 2023.

CONCEIÇÃO, Joaquim. Instrução Particular e os internatos na Corte Imperial do Rio de Janeiro (1845-1889). *In: XXVIII Simpósio Nacional de História* – Florianópolis, 2015.

CONCEIÇÃO, Joaquim. Instrução Particular e a oferta de internato na Província de Sergipe (1840-1888). **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 14-27, jan/abr. 2016.

CONCEIÇÃO, Joaquim. **Internar para educar:** colégios internatos no Brasil (1840-1950). Aracaju: Edise, 2017.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. *In. XVII Semana de Humanidades*, 2009, Rio Grande do Norte.

DIAS, Danielle. Atheneu Alagoano: uma instituição de ensino secundário para o sexo feminino (1883 -1887). *In. 12º Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

DIAS, Danielle *et al.* (org.). **Anotações Biobibliográficas de Docentes e Normalistas** (Alagoas 1821-1931). Jundiá: Paco, 2021.

DINIZ, Bruno. **Correção Hipotética dos Réis para o Atual Real**. Diniz Numismática, 2020. Disponível em: <https://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html#>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, mai-ago, 2000.

MADEIRA, Maria. Magistério e literatura em periódicos alagoanos da década de 1880: as composições poéticas de Alcina Leite e Maria Lucia Romariz. *In*: SILVA, Edigleide; SANTOS, Ivanildo; ALBUQUERQUE, Suzana. (org.). **A história da educação em manuscritos, periódicos e compêndios do XIX e XX** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 63-78.

MANOEL, Ivan. **Igreja e Educação Feminina: 1859 – 1919**. Uma face do conservadorismo. São Paulo: Unesp, 1996.

MILTON, Aristides. **Relatório ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1889 System. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%-2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MENEGATT, Karen. A imprensa feminina e a emancipação da mulher: uma análise do periódico O Sexo Feminino (Rio de Janeiro – 1889). **Epígrafe**, São Paulo, v. 9, n. x, p. 56-82, 2020.

MORGANTE, Mirela; NADER, Maria. O Patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. *In*: **XVI Encontro Regional de História da Anpuh** – Rio. Universidade Santa Úrsula – Rio de Janeiro, 2014.

NEVES, Agostinho. **Relatório ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1839 System. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%-2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15 nov. 2023.

O CAIXEIRO, Maceió, 29 de julho de 1880, ano I, nº 19.

O LIBERAL, Maceió, 12 de fevereiro de 1884, ano XVI, nº 4.

O ORBE, Maceió, 08 de julho de 1883, ano V, nº 78.

O ORBE, Maceió, 21 de novembro de 1886, nº 156.

PONTES, Rodrigo. **Relatório ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1837 System. Disponível em: <http://dds-next.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%-2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROMARIZ, Maria. Instrução: Estatuto do Atheneu Alagoano para o sexo feminino. **O Orbe**, Maceió, 01 de julho de 1883. n. 75, p. 2, 3.

ROMARIZ, Maria. A directora do Atheneu Alagoano sobre o apelo feito pela colaboração do Diário das Alagoas ao corpo legislativo provincial. **O Orbe**, Maceió, 30 maio de 1884, n. 60.

ROMARIZ, Maria. Atheneu alagoano. **O Orbe**, Maceió, 02 de fevereiro de 1887 n. 10, p. 4.

SANT'ANA, Thiago. **Gênero, História e Educação**: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889). 2010. 240 f. tese (Doutorado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

ARQUIVO DA PROFESSORA CRISAN SIMINÉA E SUA CONTRIBUIÇÃO À MEMÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM NATAL, RIO GRANDE DO NORTE

Mariza Silva Araújo
Fabiana Sena da Silva
Sônia Maria da Silva Araújo

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo dar a conhecer o arquivo pessoal da professora Crisan Siminéa (1927-1995), do Rio Grande do Norte, e, assim, garantir a visibilidade necessária de seu trabalho no campo da Educação, além de possibilitar uma leitura particular da história “escrita de baixo”, conforme nos orienta Thompson (2001). Para tanto, levantamos as seguintes questões norteadoras: Quem foi Crisan Siminéa? O que ela arquivou sobre si? Qual é a importância de seu acervo pessoal para a história da educação em Natal, Rio Grande do Norte? Como sua história particular nos ajuda a entender a história mais geral da educação brasileira? O paradigma indiciário de Carlo Ginzburg nos auxiliou na compreensão e construção historiográfica do papel de Crisan Siminéa na Educação em Natal, Rio Grande do Norte, a partir de sinais e pistas, a exemplo de seu nome atribuído a uma instituição escolar e a uma biblioteca, além da descoberta da existência de uma caixa com documentos da referida professora.

Os sujeitos estão vivendo em uma sociedade cada vez mais

complexa e diversificada, gerando dados e fatos que testemunham suas experiências e revelam suas trajetórias, o que possibilita o conhecimento e reflexão de si e do outro. Tais possibilidades são fundamentais para suas existências, construindo, assim, identidades, modos a definir atividades seja individual, seja coletivamente.

“Arquivar a própria vida” (Artières, 1998) ou dados que mereçam ficar para a posteridade tem chamado a atenção de pesquisadores e pesquisadoras da história da vida privada e da história do cotidiano, na perspectiva de análises biográficas, nas quais proliferam cartas, bilhetes, cadernos, rascunhos, fotografias e outros tantos registros. A busca por estes tipos de fontes revela a importância de sua preservação, organização e abertura à consulta pública, já que, por meio deles, podem-se narrar outras histórias, se analisar o institucional sob novas perspectivas, entre elas a dos silenciados. É neste sentido que autores como Cunha (2007), Xavier e Robert (2021), Cunha e Almeida (2021), Artières (1998), Prochasson (1998), Ribeiro (1998), Barcellos e Flores (2018), Campos (2017), Brito e Corradi (2017), entre outros, se dedicaram a compreender arquivos pessoais, promovendo tratamento adequado a um conjunto de documentos com características específicas, contornos fluidos e incertos. Tais sujeitos reconhecem que é preciso considerar o potencial dos arquivos acumulados por indivíduos, material comumente disponibilizado em suportes e formatos diversificados, por não ter sido suficiente ou adequadamente explorado, sobretudo pelas instituições.

Com o propósito de registrar a nossa existência por meio de diferentes meios, e, por isso, carregada de subjetividade, Artières (1998) apresenta reflexões interessantes, que nos auxiliam a compreender o motivo pelo qual algumas pessoas arquivam, ao seu modo, a sua vida:

(...) “por que arquivamos nossas vidas? Para responder a uma injunção social”. Temos assim que manter nossas vidas bem organizadas, pôr o preto no branco, sem mentir, sem pular páginas nem deixar lacunas. O anormal é o sem-papéis. O indivíduo perigoso é o homem que escapa ao controle gráfico. Arquivamos,

portanto, nossas vidas, primeiro, em resposta ao mandamento “arquivarás tua vida” – e o farás por meio de práticas múltiplas: manterás cuidadosamente e cotidianamente o teu diário, onde toda noite examinarás o teu dia; conservarás preciosamente alguns papéis colocando-os de lado numa pasta, numa gaveta, num cofre: esses papéis são a tua identidade; enfim, redigirás a tua autobiografia, passarás a tua vida a limpo, dirás a verdade.

Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, colocamos em exergo certas passagens.

Num diário íntimo, registramos apenas alguns acontecimentos, omitimos outros; às vezes, quando releemos nosso diário, acrescentamos coisas ou corrigimos aquela primeira versão (Artières, 1998, p. 10-11, sic).

O autor ressalta que o arquivamento da vida não é um processo fácil, pois se encontra marcado pelas contradições que atravessam as experiências do sujeito ao longo do tempo e pelas escolhas que fez das memórias que pretende tornar públicas, de modo a preservar a imagem que deseja manter ou publicizar de si. A memória é um elemento que se integra à constituição da identidade do sujeito, por representar fragmentos que estão relacionados diretamente com a identidade social, com o vivido no coletivo. A forma de conservar informações ou documentos deriva da necessidade de autopreservação do ser humano. Quem sou eu? O que faço? O que penso? As respostas a estas questões desvelam-se nos documentos preservados nos registros cuidadosamente guardados ao longo do tempo, que servem de rastros para posteriores conhecimentos sobre quem certo alguém foi, o que fez e o que pensou. E, como todo e qualquer sujeito está inserido no tempo e espaço, esse fio remete para outros alinhavos que possibilitam narrar a história do sujeito e do lugar por meio

de olhares diversos, olhares de outrem.

No caso da Professora Crisan Siminéa, seu arquivo pessoal, que pode oferecer elementos novos para a história da educação, faz parte do acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (NDM/IFESP)³, localizado na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Este texto, por decorrência, pretende restituir a referida professora ao “lugar de memória” (Nora, 1993) da Educação no estado potiguar.

Ressaltamos que o estudo das relações que se estabelecem entre o passado e o presente é fundamental para a compreensão e valorização da Professora Crisan Siminéa, de sua identidade profissional, de modo que possamos entender a sua trajetória como uma construção dinâmica, social e cultural, que produz efeitos institucionais. Assim, por meio do paradigma indiciário de Ginzburg (2011), a partir de sinais e pistas, situamos o lugar da Professora Crisan Siminéa na história da Educação de Natal, Rio Grande do Norte. A partir da vasta rede de informações encontrada em uma caixa, na qual se encontra materializada a memória de Crisan Siminéa, é possível ter várias perspectivas sobre essa mulher professora e seu arquivo pessoal. Para, entretanto, se construir “uma série coerente de eventos” (Ginzburg, 2011, p. 152), a partir desse acervo, se faz necessário tomar conhecimento das fontes e das características que compõem um arquivo pessoal, pois este nem sempre chega até nós organizado como em um arquivo institucional.

ARQUIVO, MEMÓRIA E O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Instituições como arquivos, bibliotecas, centros de documentação e

- 3 Localizado no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, relacionado à criação da Escola Normal de Natal, em 1908, com o objetivo de prover a formação do professor para a renovação da Instituição Pública do Estado, este Núcleo, que guarda a memória da trajetória centenária do Instituto, foi inaugurado em 2019. Seu acervo abriga material de ensino e aprendizagem; iconografia educacional (fotos, desenhos, gravuras, mapas, gráficos e imagens em geral); textos pedagógicos; documentação oficial do estado sobre a educação (NDM-RN-IFESP, 2023).

museus objetivam recolher, tratar, guardar e difundir conhecimento sobre objetos, documentos, informações e materiais diversos, por meio de diferentes técnicas, em que os sujeitos deixaram suas marcas. Nelas são encontrados documentos originais, conhecidos como fontes primárias, e outros de diferentes naturezas – bibliográfica ou arquivística –, originais ou cópias, que, reunidos sob critérios que apresentam o valor histórico e informativo e períodos da história, se constituem em relevantes “lugares de memória” (Nora, 1993) para a sociedade. Nestes temos, asseguram a salvaguarda, organização, acessibilidade e preservação dos documentos históricos no processo de reconstituição da informação em benefício da escrita historiográfica. De acordo com Nora (1993, p. 7), é importante considerar que:

os lugares de memória nascem e vivem do sentimento, que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notoriar atas, porque essas operações não são naturais (sic).

Em razão disso, a partir do arquivo de Crisan Siminéa, localizado no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, buscamos acessar o seu acervo de modo a contribuir para a memória individual e coletiva da professora, assim como dos sujeitos do seu entorno, e, conseqüentemente, com a pesquisa acadêmica. O arquivo pessoal de Crisan Siminéa pode ser compreendido como um conjunto de documentos e objetos acumulados, cujas informações possibilitam o conhecimento da sua trajetória de vida, dos saberes escolarizados e formulações pedagógicas de sua época, tomando-o, assim, como “lugar de memória” pessoal e educacional.

Documentos diversos da Professora Crisan Siminéa, como *Curriculum Vitae*, fotografias, cartões postais, planos de cursos, certificados, certidões de homenagens, declarações, entre outros, encontram-se guardados em uma caixa identificada com seu nome. São memórias da Professora Crisan Siminéa, que, ao longo da sua vida, as arquivou ao seu modo. Essa caixa pode se configurar como

“coleção de si”, como um meio de se preservar, na perspectiva de Ribeiro (1998). Para essa preservação e memória, Prochasson (1998, p. 108) afirma que, seguindo o “habitual comportamento dos proprietários de arquivos privados, os descendentes guardam o fundo para ‘fazer alguma coisa com ele’: uma biografia, uma publicação de arquivos, uma doação”. Após o falecimento da Professora, em 14 de abril de 1995, essa caixa foi doada por familiares ao Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy e passou a fazer parte de seu acervo. Crisan Siminéa foi diretora da instituição, que, em sua homenagem, nomeou a biblioteca com o seu nome em junho de 1995.

Conforme se vê na Figura 1, a seguir, a caixa está revestida por papel manteiga, também conhecido por papel seda, já amarelado pelo tempo, pois há 28 anos guarda as memórias de Crisan Siminéa. Até a feitura deste texto, o material contido na caixa não tinha recebido ainda o devido tratamento documental.

Figura 1 – A Caixa de Crisan Siminéa



Fonte: NDM/IFESP (2022).

CRISAN SIMINÉA: HISTÓRIAS PARA SE CONTAR

Conforme certidão de nascimento, Crisan Siminéa nasceu em Angicos⁴, município do Rio Grande do Norte, em 22 de outubro de 1927. Era filha de Francisco Siminéa Filho, funcionário público do Ministério da Agricultura, e de Maria do Carmo Siminéa, e tinha sete irmãos. A mãe foi sua primeira professora, ensinando-lhe, portanto, as primeiras letras. Em 1936, os pais mudaram-se para a capital, Natal, a fim de que os filhos estudassem. Em 1940, seu pai faleceu e sua mãe teve dificuldades financeiras para sustentar e educar os oito filhos (Carvalho, s. d).

Figura 2 – Crisan Siminéa



Fonte: Acervo do NDM/IFESP (2023).

4 Localizada a 175 km da capital potiguar, Natal, Brasil.

No *Curriculum Vitae* de Crisan Siminéa, as informações sobre sua vida escolar e profissional estão organizadas da seguinte forma: I. Dados Pessoais; II. Vida Escolar; III. Outros Cursos; IV. Atividades Docentes; V. Atividades Administrativas e de Planejamento; VI. Palestras, Conferências Proferidas; VII. Diplomas de Méritos e Condecorações.

Crisan Siminéa fez o curso Técnico em Contabilidade no Colégio Nossa Senhora das Neves, entre os anos 1943-1949; bacharelou-se e licenciou-se em Letras Neolatinas, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de 1960 a 1962; em 1976, licenciou-se em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela mesma instituição. Em 1982, tornou-se mestre em Comunicação e Semiótica, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendendo dissertação intitulada *O Ensino da Literatura e Leitura do Texto Literário*.

Destacamos, no Quadro 1, que segue, a profícua atuação de Crisan Siminéa, a partir de 1960.

Quadro 1 – Atuação profissional de Crisan Siminéa a educação básica, por ano

ATUAÇÃO	PERÍODO
Professora de Português na Escola Técnica do Comércio Municipal Revdº Matheus	1960-1963
Professora de Português do Curso Científico – Colégio Estadual Prof. Anphiloquio Câmara	1960 a 1964
Presidente da Comissão de Elaboração do Programa de Português para o Exame de Admissão – Colégio Estadual do Atheneu Norterriograndense	1962
Presidente da Comissão de Elaboração do Programa de Português para o 1º Ciclo – Colégio Estadual do Atheneu Norterriograndense	1962
Presidente da Comissão de Elaboração do Programa de Português para o 2º Ciclo – Colégio Estadual do Atheneu Norterriograndense	1963
Coordenadora do 2º Curso – Intensivo para Professores Leigos – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura- SEEC	1963-1964

Elaboração do Programa de Português para o 2º Curso – Intensivo para Professores Leigos – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura- SEEC	1964
Participante da Comissão de Organização do Programa de Português para Exame de Admissão – Instituto “Ary Parreiras”	1965
Participante da Comissão de Elaboração de Normas para realização do Exame de Madureza – Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1964
Participante da Comissão de Julgamento do Concurso de Oratória para Estabelecimentos de Ensino, promovido pelo Grêmio “Celestino Pimentel” – Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1964
Participante da Comissão de Julgamento de um concurso de poesia – Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1964
Diretora Geral do Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1964-1966
Participante da Comissão de Reformulação do Estatuto do Grêmio Cultural “Nísia Floresta” – Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1965
Revisora do Regimento Interno do Grêmio “Prof. Celestino Pimentel” – Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense	1965
Elaboração do Regimento Escolar do Grêmio Prof. Severino Bezerra – Instituto “Pe. Monte”	1966
Elaboração do Regimento Escolar do Instituto de Educação Presidente Kennedy	1966
Elaboração do Regimento Escolar do Instituto de Educação Presidente Kennedy	1968
Participante do 1º Curso para Diretores de Escolas Normais – 1º e 2º Ciclos – SEEC	1969

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do acervo do NDM/IFES (2023).

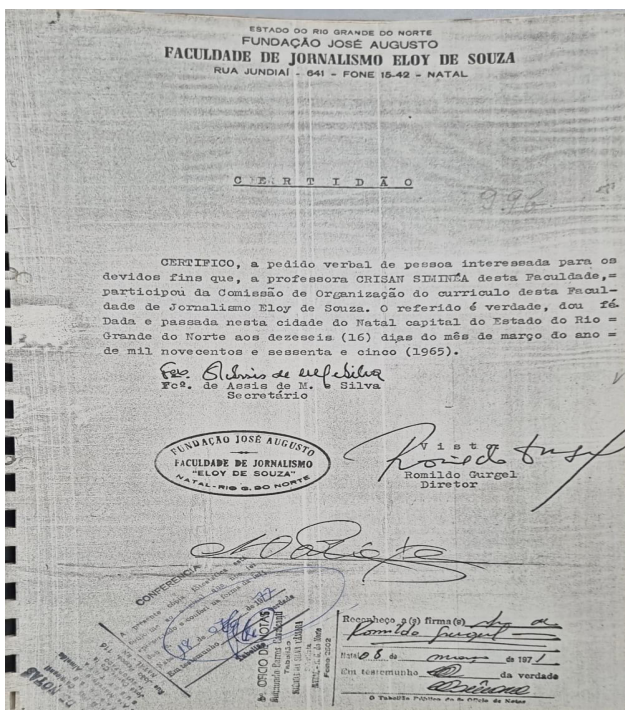
Na qualidade de professora da educação básica, Crisan Siminéa atuou, por 9 (nove) anos, em pelo menos 6 (seis) instituições de ensino: 1) Escola Técnica do Comércio Municipal Revdº Matheus; 2) Colégio Estadual Prof. Anphiloquio Câmara; 3) Colégio Estadual do Atheneu Nortterriograndense; 4) Instituto “Ary Parreiras”; 5) Instituto “Pe. Monte”; 6) Instituto de Educação Presidente Kennedy. Nestas

instituições, realizou trabalhos não só como docente mas também como Técnica em Assuntos Educacionais, participando de comissões responsáveis por elaborar: programas de ensino para exame de admissão; normas para realização do Exame de Madureza; julgamento de concursos de oratória e de poesia; estatutos e regimentos de grêmios, além de regimentos escolares. Também atuou junto à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura na elaboração de cursos para diretores de escola e de cursos para professores leigos.

Importa destacar a atuação da professora no Instituto de Educação Presidente Kennedy, de 1966 a 1968, onde participou, por duas vezes, da elaboração de seu regimento escolar. Considerada uma instituição pioneira e modelar na formação docente do Estado do Rio Grande do Norte, este Instituto se constituiu em símbolo de uma nova época, no anúncio de uma sociedade que se pretendia ser inovadora (Araújo; Sena, 2019, p. 212). Entre mudanças e permanências ao longo de sua existência, com as suas variações de organização escolar, essa instituição se tornou, a partir de 1994, Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy; logo, ampliando suas ofertas para o nível superior de ensino, passou a ser, então, Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Essa mudança ocorreu no contexto de uma política de qualificação docente da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), apoiado pelo Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, que se adequou às diretrizes políticas determinadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Como professora do ensino superior, Crisan Siminéa atuou na Faculdade de Jornalismo “Eloy de Souza”, na Cadeira de Francês (1963) e na Cadeira de Português (1964 a 1976). Ainda nessa Faculdade, participou de comissão de reformulação do currículo do curso, conforme se pode constatar pelo documento da Figura 3.

Figura 3 – Certificado de participação na comissão de organização do currículo da Faculdade de Jornalismo “Eloy de Souza” (1965)



Fonte: Acervo do NDM/IFES.

Ainda na Faculdade de Jornalismo “Eloy de Souza”, integrou uma comissão de investigação para o cumprimento do artigo 8º do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, isto é, para a execução das primeiras medidas estabelecidas pelo golpe militar (cf. Figura 4). O Art. 8º do dito Ato Institucional, assinado pelo General do Exército Arthur da Costa e Silva, determinava que inquéritos e processos poderiam ser instaurados para apurar responsáveis por praticar crimes contra o Estado ou o seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionária, ou seja, a instauração de inquéritos contra prováveis “inimigos” da pátria, àqueles que, obviamente, se contrapunham ao regime ditatorial do governo militar que alçava o

Aprovada em dois concursos públicos, essa profissional realizou atividades docentes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O primeiro em 1971, para atuar como Auxiliar de Ensino na disciplina Literatura Portuguesa; o segundo em 1977, como professora assistente do Departamento de Letras, disciplina Língua Portuguesa. Criada em 1958, oriunda da Universidade do Rio Grande do Norte, a UFRN é hoje o principal centro universitário do Estado e possui cinco campi: Natal (Campus Central, que concentra toda a estrutura administrativa da universidade), Macaíba (Escola Agrícola de Jundiá – EAJ), Santa Cruz (Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi – FACISA), Caicó (Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES) e Currais Novos (Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó – FELCS).

Crisan Siminéa deixou registrados diversos documentos comprobatórios de sua trajetória de vida na docência – imagens, gravuras, álbuns de fotografias, cartões postais, livros, trabalhos acadêmicos, contracheques, entre outros –, todos generosos na oferta de pistas sobre a sua percepção de mundo, nos permitindo inferir possibilidades de pesquisa. O conjunto de papéis e material iconográfico relacionados à professora manifestam sua maneira de pensar e agir na Educação, o que pode ser apreendido pelos certificados acerca de sua atuação e formação docentes, pelos registros em documentos normativos, tais como: regimento escolar, regimento de grêmios, reforma curricular do curso de jornalismo e curso de formação docente. Quando tomados pelo/a historiador/a da Educação, esses documentos podem significar uma realidade passada, percebida a partir do olhar do tempo presente. Neste sentido, muitas são as possibilidades de pesquisa, de questionamentos a serem feitos aos testemunhos históricos deixados pela professora.

Em seguida (Quadro 2), listamos esses documentos, os quais compõem o acervo de Crisan Siminéa, ainda em processo de organização pelo Núcleo do IESF. Em razão disso, disponibilizamos os itens documentais numerados.

Quadro 2 – Documentos arquivados na caixa de Crisan Siminéa⁵

ORDEM NUMÉRICA	DOCUMENTO	QUANTIDADE
1	Diversos	12 imagens
2	Pôster em envelope branco – Pôster Card Japão Sem identificação	05 imagens 10 imagens
3	Amsterdã (Holanda)	09 imagens
4	Sunyat-sun – mausoléu	10 imagens
5	Tema religioso	18 imagens
6	Differenti news	27 imagens
7	Postais	04 imagens
8	Capa do livro professor Cartaz para redação Caderno Avante Ilustração álbum Juventude Estado Novo	04 imagens 05 imagens 05 imagens 05 imagens
9	Lucia Casasanta “As mais belas histórias” Centro de Referência do Professor – Centro de Memória – Praça da Liberdade, sn	15 imagens 01 álbum com 04 imagens
10	Centro de Referência do Professor – Centro de Memória – Minas Gerais	01 álbum com 08 imagens
11	Coletânea de postais – Pequim	50 imagens
12	Língua chinesa	25 imagens
13	Toledo	20 imagens
14	La Principado de Mônaco – Monte Carlo	20 imagens
15	Acropole – n. 1	10 imagens

5 Todos os documentos listados neste artigo foram registrados conforme sua escrita original, a fim de lhes manter a fidedignidade.

16	Pisa Guida Hunbuch Guide – Book Souvenir Pisa	20 imagens
17	Capri	20 imagens
18	Santa Cruz del valle de los caídos	20 imagens
19	Língua não identificada (1984)	
20	Cartina	16 imagens
21	Romantifcher Mittelchein	
22	Álbum de fotografia de viagens ao exterior	38 fotos
23	Álbum de fotografia de viagens ao exterior	38 fotos
24	Negativos de Post Card – 6 A e 6B; N. 21	12 negativos
	Cartão com várias assinaturas, endereçado a Crisan Siminéa	01 cartão
25	Amsterdã	09 imagens
26	Machupicchu	06 imagens
27	Língua chinesa	10 imagens
28	Post Card – São Lazarus; Santa Marta; Maitre – autel; Lazarus Tombos; Jesus dans la Maison de Martha et Marie; Frantoio (século XII); Reencontro de Jesus avec Martha et Marie; Jesus Resuscitales	
29	Lazarus Pequim	10 imagens
30	Post Card com imagem japonesa	05 imagens
31	Lisboa	02 imagens
32	Hawai	01 imagem
33	Madrid	01 imagem
34	Hong Kong	01 imagem

35	Nova Zelândia	01 imagem
36	Amsterdã	03 imagens
37	Egito	02 imagens
38	Brasil – São Paulo	01 imagem
39	Am Postsdamer Platz, Die Berliner Mauur mapa da cidade	03 imagens
40	Envelope com pôsteres diversos Negativos de Poster Card Panfletos	09 imagens 12 negativos 03 panfletos
41	Cartão de aniversário a Crisan Siminéa, 22-10-1986, com dedicação e assinaturas; Alunos da Faculdade de Filosofia de Natal – 1957, poesia dedicada a Crisan Siminéa, pelo autor Natercio	01 envelope
42	Panfletos	03 panfletos
43	Placa – homenagem a Crisan Siminéa, dos alunos da UNIPEC	01 placa
44	Coleção de gravura japonesa	
45	Biografia Crisan Siminéa – resumida (pasta vermelha)	
46	Envelope – homenagem por Dalva Cunha sob título Retrato de Mulher – 20-06-1995; homenagem pela professora Haidee Simões, sob título No Reino da Caridade – 19-05-1995	
47	Envelope Oficina de Gravura Rossine Peres – Fundação José Augusto – 1984: VIA SACRA: Xilogravuras e poemas – produção de Chico Traíra (poesia); Desenho Marcio Coelho(desenho) e Aucides Bezerra (Gravuras)	
48	Envelope: Gravuras: Welcome to Jerusalem; Nu De Dos. 1902. Paris; Curse des Taureaux Paris; Nature Morte – 1923 – Paris; Nature Morte – 1938 – Paris e Pinture do Signo de Libra da Professora Crisan Siminéa	

49	Dissertação de mestrado – O ensino da literatura e a leitura do texto didático – PUC-SP – 1981	
50	Álbum de recordações – Crisan Siminéa	
51	Envelope – Crisan Siminéa – DIPLOMAS – Título de Educadora do Ano – Natal, 04 de julho de 1996; Curso de Extensão Universitária – Curitiba, 12 de outubro de 1958 – Diretório Acadêmico Rocha Pombo	
52	CERTIFICADOS – Redação e Literatura – I Encontro Nacional de Professores do 3º grau, de 20 a 22 de agosto de 1982. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participação no I Rele realizado na PUC-SP – Promoção Equipe de Comunicação e Expressão Verbal – 1 Ciclo. Curso de Treinamento e Atualização do Docente do Ensino de 1º grau – 3ª e 4ª série, na Área de Comunicação e Expressão do Estado do RN, durante o período de junho de 1983. Natal, 18 de agosto de 1983	
53	DECLARAÇÃO – Professora Crisan Siminéa, responsável pela elaboração e análise dos Projetos de Extensão Universitária à Área de Comunicação e Expressão	
54	Álbum com imagens do Centro de Referência do Professor – Centro de Memória – Praça da Liberdade, SP	01 álbum com 08 imagens
55	Língua japonesa	27 imagens
56	Álbuns pequenos – foto color	
57	ENFOQUE: o livro didático: velho tema, revistado – Brasília 1987	
58	Panfleto – envelope branco – homenagem a Crisan Siminéa pelo governo do RN – 1998	
59	Demonstrativo de pagamento – professor adjunto – UFRN	
60	Curriculum Vitae Crisan Siminéa (dois volumes – pasta preta)	

61	Trabalho sob título “A comunicação e o ensino da língua”, apresentado em Seminário, no curso de Graduação em Supervisão Escolar na disciplina Metodologia de 1º e 2º graus, na área de Comunicação e Expressão – 1975	
62	Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, do curso de Montagem e Literatura, sob o título A montagem nas artes, 1980	
63	Trabalho Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, do curso de Semiótica da Literatura I, sob o título A posição de Gregório de Matos e Guerra no Barroco Brasileiro, 1980	
64	Pasta amarela – fotos de Crisan Siminéa: sexto encerramento da exposição de trabalhos feitos pelos alunos da 1ª e 2ª etapas – presença do Governador Aluísio Alves; Ciências – 1 etapa – aula prática; quinta exposição das páginas dos alunos seriados, feitas pelas alunas da 1ª e 2ª etapas. Botânica e Corpo humano; 1ª aula de Estudos Sociais – os ameríndios – 1ª etapa. Estudos em grupos – 7 alunas que compareceram ao encerramento das exposições; 8 encontros do curso – Diretora do CEPED	

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do acervo do DM/IFES (2023).

Os documentos arrolados no Quadro 2 permitem-nos “examinar os pormenores mais negligenciáveis” (Ginzburg, 2011, p. 144), com base em “indícios imperceptíveis para a maioria” (Ginzburg, 2011, p. 145), o que indica ser possível construir uma narrativa biográfica sobre a trajetória dessa intelectual da e na educação potiguar, embora saibamos que os documentos “não exibem suas temporalidades de modo preciso, a não ser pelo tipo de suporte utilizado para produzi-lo” (Xavier; Robert, 2021, p. 5). Como nos indicam Xavier e Robert (2021), a caixa com memórias de Crisan Siminéa podem nos apresentar “pistas talvez infinitesimais [que] permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” sobre a professora.

A caixa de Crisan Siminéa, como bem demonstra o Quadro 2, guarda álbuns de fotografias de viagens ao exterior e diversos cartões postais, formando imagens-memórias de sua vida. O que nos chama a atenção em particular é a quantidade de fotografias das viagens ao exterior, as quais registram lugares monumentais. É como se Crisan Siminéa estivesse querendo dizer: *Estive aqui!* Demonstração disto está representada na Figura 5, fotografia em que Crisan Siminéa está virada para a direita, segurando uma sacola branca e olhando para a câmera.

Figura 5 – Crisan em Paris

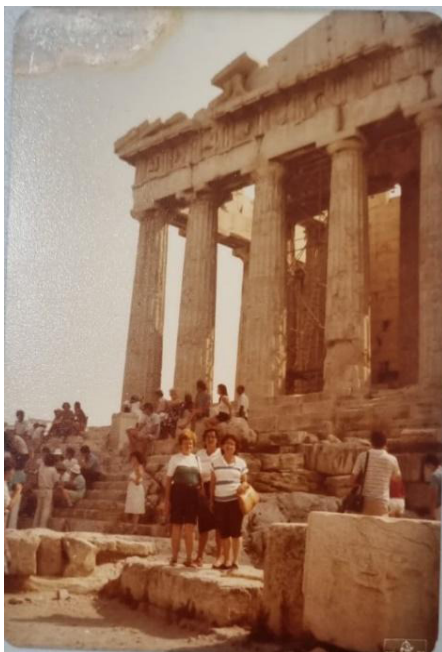


Fonte: Acervo do NDM/IFES (2023).

Já, na Figura 6, ela está à esquerda de duas mulheres, todas olhando para a câmera. As imagens e os álbuns de fotografias, que se apresentam em demasia como fontes, podem revelar tanto os lugares que Crisan Siminéa visitou quanto os sentidos atribuídos a

essas visitas. Tais fotos se configuram como pistas que captam uma realidade mais inatingível, pois, na falta de uma documentação verbal, pode-se recorrer a outros artefatos que narram essas viagens (Ginzburg, 2011).

Figura 6 – Crisan em Roma



Fonte: Acervo do NDM/IFES (2023).

Por conta da produção acadêmica de Crisan Siminéa e de sua atuação pública como docente, que resultou na produção de ações políticas, pode-se, com base em Bobbio (1997) e Sirinelli (2003), compreendê-la como intelectual. De acordo com Bobbio (1997), o/a intelectual se situa no campo do poder ideológico, exercendo-o “sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra” (p. 11); eles/elas são criadores/as, portadores/as e transmissores/

as de ideias. Nesta direção, o/a intelectual assume um poder que se materializa no conjunto de suas obras e de suas ações. Para Sirinelli (2003), o/a intelectual se constitui em um/a mediador/a cultural ou ator/atriz engajado/a; ele/ela é um/a portador/a de ideias, de pensamento. Para esse autor, há, entre o/a intelectual e a sociedade, uma retroalimentação, na medida em que é o reconhecimento social do seu saber que o/a legitima e, ao mesmo tempo, o/a coloca a serviço da causa que defendeu.

Ao perscrutarmos a vida de Crisan Siminéa, nas direções dadas por Bobbio (1997) e Sirinelli (2003), que, na nossa compreensão se complementam, é importante observar um vínculo com o seu entorno, da relação de sua vida com as histórias política, social e cultural de seu tempo. Para tanto, faz-se necessário entender a professora nas suas *redes de sociabilidade*, como orienta Sirinelli (2003), ou seja, na sua relação com as instituições, com os grupos de sujeitos com os quais partilhava afetos, pensamentos e ações. De diferentes formas, tais relações produzem trocas, acordos e disputas intelectuais.

No caso particular de Crisan Siminéa, sua vida intelectual esteve atravessada por uma conjuntura política que lhe proporcionou ocupar cargos, assumir determinadas funções, realizar trabalhos que lhe permitiram circular por espaços relevantes na sociedade potiguar. Os documentos preservados em sua caixa de memórias evidenciam o respeito que lhe foi deferido. Trata-se de uma vida homenageada por relevantes trabalhos no campo educacional. Exemplo disto foi o título por ela recebido de patrona de uma instituição pública de ensino, a Escola Estadual Crisan Siminéa, situada na zona norte da capital potiguar, rua das Crendices, bairro Lagoa Azul. Tal homenagem foi instituída por meio do Decreto nº 13.837, de 10 de março de 1998. A professora também foi imortalizada ao ter seu nome atribuído à biblioteca do Instituto de Ensino Presidente Kennedy, onde atuou como diretora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da concepção de arquivo em construção, pode-se considerar

a caixa de memórias da Professora Crisan Siminéa como um ponto de partida para se fazerem diferentes entradas de análise sobre sua trajetória de vida, em especial a respeito de temas que se organizam em torno de si. Assim, é possível realizar incursões e chaves interpretativas sob pontos de vista diversos, que entrecruzam marcadores históricos, sociais e políticos do tempo vivido por Crisan Siminéa e a memória esquecida dessa docente representativa de um passado educacional com características próprias. No caso de pesquisas no campo da História da Educação, podemos dizer que os arquivos pessoais de professores/as – a exemplo da caixa de memória de Crisan Siminéa – se constituem em potencial fonte histórica, capaz de nos permitir estudos mais aprofundados acerca do passado político e social de práticas educativas.

As análises a que nos propomos neste texto inicial sobre Crisan Siminéa indicam ter sido, essa professora, uma mulher que procurou garantir “a sua imortalidade pelas obras [...], que passam a significar a marca de sua passagem pela Terra” (Abreu, 1996, p. 100) e pela preocupação em deixar organizados os documentos que registram parte de uma história de vida a ser objeto de reflexão histórica. Outrossim, é possível concebê-la como monumento, já que seu acervo demonstra que o tempo não interfere e nem prejudica os acontecimentos, mas, ao contrário, possibilita sua retenção indelével na memória. Isto reforça a nossa convicção em entender “os arquivos pessoais como portadores de memórias e considerar, igualmente, a memória, por sua vez, como problema fundamental da história” (Cunha; Almeida, 2021, p. 4).

Os documentos cuidadosamente guardados na caixa de Crisan Siminéa são comunicadores de lembranças e de esquecimentos de uma época que formou a sua identidade e a colocou em um determinado lugar ocupado no mundo. Uma evidência disso é a organização do seu *Curriculum Vitae*, documento que nos mostra quem ela foi e como queria ser vista. Crisan Siminéa selecionou o que considerou de importante em sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, que poderia, portanto, ser submetido ao escrutínio da história da mulher, da história da docência e da história da Educação. Sob essa ótica, os arquivos da professora ratificam o que propõe Artières

(1998, p. 7): “[...] o indivíduo deve manter seus arquivos pessoais para ver sua identidade reconhecida. Devemos controlar as nossas vidas”.

Ao tomar o paradigma indiciário como metodologia para a reconstituição de eventos e de sujeitos, pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”, confirmamos que elementos ínfimos ou sutis podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Abrir a caixa de Crisan Siminéa significou entender a sua vida, a sua história como constitutiva da história política do país. Sua documentação pessoal, com a marca da sua personalidade, por não ser produzida originariamente para o espaço público, ofereceu-nos uma compreensão mais concreta das implicações de acontecimentos que afetaram todo um país, como a tomada do poder político pelos militares e o fechamento do regime. Isso nos permitiu mostrar conexões a serem aprofundadas acerca da relação da vida privada de uma mulher com virtudes e defeitos, mas, antes de tudo, uma vida de mulher, ao mesmo tempo, sujeita e assujeitada pelo contexto histórico de seu tempo. A caixa aberta de Crisan Siminéa, aqui apresentada, significa a oferta de pistas e sinais para pesquisas futuras no campo da História da Educação, particularmente para a história da educação potiguar a partir do “lugar de memória” (Nora, 1993).

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. **A fabricação do imortal: memória, história e estratégia de consagração no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996.

ARAÚJO, Marisa Silva; SENA, Fabiana. O arquivo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy: um lugar de memória escolar do Rio Grande do Norte. *In*: FERRONATO, Cristiano e SANTOS, Ana Luise Mecenas. (org.). **Práticas educativas na tessitura do tempo**. 1. ed. Aracajú: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 201-224.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. v. 11 n. 21, p. 09-34, 1998.

BARCELLOS, Raquel Siegel e FLORES, Daniel. **Revista do CEPA**. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 49, out. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BRITO, Augusto César Luiz e CORRADI, Analaura. Considerações Teóricas e Conceituais sobre Arquivos Pessoais. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.11, n. 3, p. 148-169, dez. 2017.

CAMPOS, José Francisco Guelfi; BEZERRA, Lílian Miranda. Arquivos pessoais e a memória das instituições: o caso da Universidade de São Paulo. *In*: CAMPOS, José Francisco Guelfi (org.). **Arquivos pessoais: experiências, reflexões e perspectivas**. Associação de Arquivista de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Ivanilda Araújo. **Biografia da Profa. Crisan Siminéa**. (manuscrito, s. d.).

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v. 3, n. 1, 2007 p. 45.

CUNHA, Maria Teresa Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Arquivos pessoais no radar do tempo presente. Dimensões e possibilidades nos estudos acadêmicos. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-20, 2021.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NATAL. **Decreto nº 13.837**, de 10 março de 1998. NDM-RN-IFESP. Disponível em: <https://sites.google.com/ifesp.edu.br/ndm/home?authuser=1>. Acesso em: 9 dez. 2023.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. v. 10, jul./dez, 1993.

PROCHASSON, Christophe. “Atenção: verdade”! Arquivos privados e a renovação das práticas historiográficas. **Revista Estudos Históricos**. v. 11 n. 21, p. 105-120, 1998.

RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si ou... **Revista Estudos Históricos**. v. 11 n. 21, p. 35-42, 1998.

THOMPSON, E.P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.

SIRINELLI, Jean-François. Intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

XAVIER, Libânia Nacif; ROBERT, Mychelle Nelly Maia. Arquivos pessoais de professores: o que guardam e o que nos dizem? **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-16, 2021.

A ALEGRIA DE COZINHAR DE HELENA SANGIRARDI: PRESCRIÇÕES PARA AS MULHERES NO ESPAÇO DOMÉSTICO (1940 A 1960)

*Kênia Hilda Moreira
Aline Silva e Silva*

Amiga Helena Sangirard Conforme um dia eu prometi Onde, confesso que esqueci E embora - perdoe - tão tarde (Melhor do que nunca!) este poeta Segundo manda a boa ética Envia-lhe a receita (poética) De sua feijoada completa.

[...]

(Vinicius de Moraes, 1962)

INTRODUÇÃO

O poema “Feijoada à minha moda”, de Vinicius de Moraes, foi dedicado a Helena Sangirardi, autora de *A Alegria de Cozinhar* (1948), assinalando a fama da autora como escritora e propagadora de receitas culinárias no Brasil, “desde 1939” (Sangirardi, 195?, p. 10). Neste capítulo – como parte das pesquisas em torno dos “Impressos que educam no século XX”⁶ – objetivamos analisar as prescrições, im-

6 Projeto “Cultura escrita e impressos que educam em perspectiva histórica no século XX”, financiado com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, nº 305830/2022-8.

buídas no referido livro, que auxiliaram na formação de hábitos e comportamentos considerados adequados às mulheres no espaço doméstico.

Buscamos compreender como *A Alegria de Cozinhar* transmitia, entre seus conteúdos, práticas atreladas à educação das mulheres para o ambiente doméstico pois, como lembra Solange Demeterco (2003, p. 161), “a cozinha é um espaço ligado à intimidade da casa e, portanto, lugar da mulher, figura central dos ritos e ritmos na rotina familiar”. Essa concepção reforça o papel das mulheres como principais responsáveis pelo cuidado com os filhos, manutenção do equilíbrio emocional do lar, saúde familiar, administração da casa, e organização dos serviços domésticos, incluindo como tema central o preparo das refeições.

Em sua tese intitulada “Sabor e saber: livros de cozinha, arte culinária e hábitos alimentares. Curitiba: 1902-1950”, Demeterco (2003, p. 250) afirma que o ato de cozinhar, nas primeiras décadas do século XX foi visto como um dos caminhos a serem percorridos para que a mulher pudesse ser socialmente reconhecida e valorizada. Na mesma direção, Vitória Diniz de Souza (2020) afirma, em sua dissertação intitulada “A educação alimentar como arte culinária: alimentação, gênero e sensibilidades na história (Natal, 1914-1945)”, que uma das prioridades da educação doméstica era “ensinar as jovens moças sobre os encantos da cozinha e a necessidade da mulher saber cozinhar” (Souza, 2020, p. 206, sic).

Nesse contexto, o livro *A Alegria de Cozinhar* de Helena Sangirardi foi escrito tendo como público visado as mulheres, que o compraram ou receberam como presente (de casamento, de aniversário, de natal ...). O primeiro exemplar a que tivemos acesso, e que motivou a presente pesquisa, possui uma dedicatória escrita à caneta, no início do livro, com os dizeres: “Margarida, para que você aprimore sempre mais e mais as suas excelentes qualidades culinárias. 25-12-52”⁷.

Neste capítulo, partimos da afirmação de que as mulheres eram o público alvo de *A Alegria de Cozinhar* e Helena Sangirardi, a autora,

7 Este capítulo é dedicado a Margarida Brotto de Oliveira (in memoriam (1935-2020)), que teve a obra em questão como apoio precioso da sua jornada como mulher, mãe, esposa e dona de casa. Ela se casou em 1955.

uma figura midiática, com ampla circulação no país, que dirigia seus discursos ao público feminino, por meio de livros, revistas e rádios. Desse modo, consideramos os possíveis efeitos provocados pela leitura dos impressos (Galvão e Moreira, 2021) e, ainda, que os meios de informação e comunicação atuam como dispositivos pedagógicos, construindo significados e atuando na formação dos sujeitos sociais (Fisher, 2000). Nosso intuito é localizar, entre as inúmeras receitas culinárias da obra, as prescrições destinadas a moldar comportamentos e atitudes das mulheres no ambiente doméstico, reforçando sensibilidades em torno das atribuições sociais da mulher, no contexto das décadas de 1940 a 1960.

O recorte temporal se justifica por se referir ao período de grande circulação da obra e de atividades da autora nos diferentes veículos de comunicação da época. Por espaço doméstico compreendemos o espaço privado, tradicionalmente destinado às mulheres, composto pelo cotidiano ordinário (Certeau, 1998). As funções na esfera doméstica, pautadas pelo cuidado e atribuídas “às mulheres, com as crianças, a casa e seus moradores, não são considerados trabalhos” (Marcondes *et al.*, 2003, p. 93). Helena Sangirardi afirma as suas leitoras: “Quando se trabalha de manhã, faça a reunião aos sábados” (Sangirardi, 195?, p. 21⁸), pois as atividades cotidianas da mulher no espaço doméstico não contam (ainda) como trabalho, uma vez que não são remuneradas.

O capítulo está dividido em três partes: 1. “Helena Sangirardi e sua atuação entre 1940 e 1970”, incluindo seus livros publicados; 2. “*A Alegria de Cozinhar* de Helena Sangirardi”, com foco na mulher dona de casa como leitora visada; e 3. “Prescrições de Helena Sangirardi em *A Alegria de Cozinhar*”, abordando o discurso presente na obra bem como suas prescrições e conselhos para receber bem e cuidar do “lar doce lar”.

8 Usaremos a forma 195?, nesta produção, uma vez que não há precisão quanto à data da publicação do livro *A Alegria de cozinhar*. Mais adiante, faremos comentários sobre este assunto.

HELENA SANGIRARDI E SUA ATUAÇÃO ENTRE 1940 E 1970

Antes de *A Alegria de Cozinhar* (1948?), Helena Sangirardi já escrevia, na revista *O Cruzeiro*, a seção “Lar Doce Lar”, espaço em que, além da correspondência com as leitoras, publicava receitas culinárias com a chamada “Pratos que todos repetem”. Na referida seção/coluna, a autora menciona o livro em questão, como forma de anunciá-lo e propagá-lo. Na edição de 17 de junho de 1948, responde a uma leitora dizendo que “Seu pedido foi anotado e o livro lhe será remetido pelo reembolso postal, assim que sair” (Sangirardi, 1948, p. 96). Em outra ocasião, na edição de 15 de novembro de 1950, questiona: “Minha querida Jaci, que outro livro para salgadinhos poderia eu lhe sugerir que não fosse o meu desprezioso *A Alegria de Cozinhar*”? E os bolos enfeitados do mesmo também são bonitos e acessíveis” (Sangirardi, 1950, p. 128).

Helena Bechuath Sangirardi nasceu em 12 de abril de 1915, em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, e faleceu em 7 de dezembro de 1989, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1940, casou-se com Ângelo Bourroul Sangirardi, adotando o sobrenome do marido (FamilySearch, 2023), com o qual ficou conhecida nacionalmente. Durante as décadas de 1940 a 1970, trabalhou em várias áreas do ramo da comunicação como locutora de rádio, escritora de seções de revista, apresentadora de programas de televisão e como autora de livros, todos tendo a mulher como público alvo.

Na contracapa de *A Alegria de Cozinhar*, afirma-se, sobre a autora:

Como especialista em economia doméstica, e em assuntos femininos em geral, Helena Sangirardi é indiscutivelmente o nome de maior projeção em nosso país. Com invulgar sucesso vem ela exercendo contínua e dinâmica atividade, na imprensa e no rádio [...]. Na rádio carioca e paulista, fez verdadeira escola com o seu popularíssimo programa “Bazar Feminino”, que se tornou padrão no gênero, em nosso “broadcasting”. Seu programa é transmitido

atualmente pela Rádio Nacional (A Alegria de Cozinhar, 195?, s.p.).

Na Rádio Nacional do Rio de Janeiro se destacou, entre 1939 a 1955, com o programa “Consultório Sentimental”, oferecendo orientações e conselhos a mulheres de todo o país sobre questões de relacionamentos amorosos. Entre 1943 e 1944, atuou também na Rádio Tupi. Em 1944, começou a escrever, na revista *O Cruzeiro* (1928-1977), a já citada seção “Lar Doce Lar” e, de 1944 a 1946, também escreveu, para substituir Maria Teresa, a seção “Da Mulher para a Mulher”, no mesmo periódico (Moreira, 2024).

O sucesso no rádio e na revista nos anos 1940 proporcionaram o reconhecimento de Helena Sangirardi como conselheira feminina, que, através de dicas e conselhos para as donas de casa em suas seções/colunas, angariava um reconhecimento que, posteriormente, a destacaria como jornalista, radialista e autora. Em reportagem publicada anos mais tarde, a carteira da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) de Sangirardi é mencionada como sendo de 1945, na categoria de jornalista. O referido jornal menciona a modéstia da autora ao afirmar: “nunca consegui ser brilhante escrevendo, só dando entrevistas”, apesar de ter “11 livros publicados, sobre culinária e assuntos femininos” (Bittencourt, ano 1, n. 9, fevereiro 1979, p. 5).

O “Consultório Sentimental” fez com que Helena Sangirardi fosse uma das primeiras mulheres a ocupar um espaço relevante no campo da comunicação e da mídia no Brasil, o que a transformou em uma figura pública, aparecendo com frequência na *Revista do Rádio*, fosse como entrevistada, como tema de artigos ou como “garota propaganda” dos anúncios publicados no periódico.

No Rio TV, em 1963, Helena Sangirardi foi apresentadora do programa *Alegria de Cozinhar*, mesmo nome do seu *best-seller*. A partir de 1970, passou a colaborar com Hebe Camargo na televisão, coapresentando o programa *Show de Hebe Camargo*, que era produzido pela TV Rio em parceria com a TV Record. Entre 1972 e 1977, teve um programa com seu nome: *O Programa Helena Sangirardi* (Elenco Brasileiro, 2023).

OS LIVROS DE HELENA SANGIRARDI

As principais obras de Helena Sangirardi, como autora, foram: *A alegria de cozinhar*, “o primeiro livro de Helena Sangirardi”, como afirmam os editores da obra (*A Alegria de Cozinhar*, 195?, s.p.), lançado pela Livraria Martins Editora, possivelmente em 1948, e a *Coleção Feminina*, dividida em 6 volumes e publicada pela Editora Samambaia, em 1968.

Não podemos precisar a data da primeira edição de *A Alegria de Cozinhar*, de Helena Sangirardi, mas os indícios, alguns já anunciados ao longo deste texto, levam a definir a primeira edição como sendo de 1948. Os dois exemplares a que tivemos acesso não informam sobre o ano de publicação. Um possui dedicatória à caneta, datada de 1952, como já afirmamos. Trata-se de um exemplar sem a capa original e faltando algumas páginas, apesar da boa conservação. O segundo informa tratar-se da 20ª Edição. Este, que usamos para as citações aqui apresentadas, foi adquirido em sebo de livros usados. No interior deste exemplar, encontramos, além de um recorte de papel de seda, com uma receita copiada a lápis, indicando usos do livro, também um cartão retangular, das “Indústrias CIMA Limitada”, impresso e com informações datilografadas e à caneta sobre um aparelho de fogão cadete” novo, que foi testado pelo técnico em 10-12-1955, “encontrando-se em perfeito funcionamento”. Para efeitos de citações do referido exemplar, neste capítulo, usamos a data 195? (ver nota de rodapé 7).

Em *Culinária de Papel*, Gomes e Barbosa (2004, p. 12) afirmam que a obra é de 1948, mesma afirmação feita por Pilla (2020) em *Ensinamentos de Rosa Maria em A Arte de Comer*. No entanto, outras referências apontam, de modo impreciso, a publicação no livro na década de 1950.

Além de *A Alegria de Cozinhar*, que, segundo Marques (2014), chegou a vender mais de 250 mil cópias; e da *Coleção Feminina*, de 1968, localizamos a obra *Nova Alegria de Cozinhar*, em três volumes, pela editora Samambaia, em edição gráfica semelhante a *Coleção Feminina*, mas sem data; e a edição *Nova Alegria de Cozinhar*,

em volume único, publicada pela editora Bloch, com datas de 1981 e 1988⁹. Tais resultados evidenciam a longevidade de *A Alegria de Cozinhar*, que vai de 1948(?) a 1988, com duração de 40 anos no mercado editorial. Nossa hipótese é que a *Nova Alegria de Cozinhar* em três volumes foi incorporada como os três primeiros volumes da *Coleção Feminina*, produzida pela mesma editora, com as mesmas características materiais de impressão. Os seis volumes da *Coleção Feminina* são: vol. 1: Bebidas e Salgadinhos; vol. 2: Culinária – salgados; vol. 3: Culinária – doces; vol. 4: vida em sociedade e no lar; vol. 5: beleza – vol. 6: decoração e conselhos gerais.

Segundo Tomé e Machado (2013), entre os manuais de instrução femininos publicados nos anos 1950-60 e utilizados como material didático nas disciplinas da Escola Normal, está a *Coleção feminina*, de Helena Sangirardi (1968).

No site da Estante Virtual¹⁰ localizamos 49 livros, porém, nem todos referem-se, de fato, a livros da autora. Encontramos uma ocorrência em que Helena Sangirardi aparece como prefaciadora do livro. Trata-se da obra “65 receitas de Sardinha”, provavelmente da marca “Coqueiro”, nome que consta na capa e como editora, datado de 1965. Em *A Alegria de Cozinhar* Sangirardi (195?, p. 10) comenta que existem, em suas receitas, “algumas referências a marcas de produtos. Isso não deve ser tomado como propaganda. Trata-se de produtos cuja grande aceitação fez com que a marca se confundisse com o seu nome genérico”.

Apesar das limitações de fontes disponíveis, podemos afirmar que Helena Sangirardi e sua obra *A Alegria de Cozinhar* ganharam projeção nacional a partir do final da década de 1940 no Brasil e podem ser interpretadas como representação da cultura culinária e literária de uma época e de um grupo social.

9 Ao buscar no Google Shopping por “livro Helena Sangirardi” encontramos 19 ocorrências para o nome da autora, com os preços variando entre 10 a 800 reais. Disponível em: <https://shopping.google.com.br/?pli=1>. Acesso em: 1 nov. 2023.

10 Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br>. Acesso em: 1 nov. 2023.

A ALEGRIA DE COZINHAR DE HELENA SANGIRARDI

Leitoras e ouvintes – do Norte e Sul do país – fizeram consultas, pediram conselhos, apresentaram sugestões, enriqueceram com novas receitas a já riquíssima coleção de Helena Sangirardi. Através de milhares e milhares de cartas recebidas, teve ela oportunidade de realizar verdadeira “enquete” entre moças e senhoras de todas as camadas sociais – sentindo ao vivo os seus problemas domésticos, auscultando as suas aspirações verificando o que mais se poderia interessar. Nasceu assim “A Alegria de Cozinhar”. (A Alegria de Cozinhar, 195?, s.p.).

A afirmação acima, feita pelos editores, evidencia a originalidade da obra, resultante do esforço da autora, ao recolher sugestões de suas leitoras e tê-las como público alvo. É sabido, no entanto, da existência do livro *Joy of Cooking*, de autoria de Irma S. Rombauer, publicado pela primeira vez em 1931, nos Estados Unidos. Como expôs a matéria da *Folha de São Paulo* em 2021, “*Joy of Cooking*, a grande bíblia de receitas americana, que completa 90 anos, ainda não tem tradução no Brasil” (Folha..., 2021, p. 1).

Helena Sangirardi dedica *A Alegria de Cozinhar* ao colega “Caelius Apicius, autor de ‘De Re Coquinaria’, o primeiro livro de cozinha publicado no mundo”, mas não faz qualquer menção ao homônimo estadunidense. Afirma em “Bilhetes às autoras” que o livro é “o resultado de [seus] modestos estudos de arte culinária e alimentação, e de [sua] experiência como dona de casa. E também o resultado da experiência adquirida em longos anos de atividade pelo rádio e pela imprensa”. (Sangirardi, 195?, p. 9). Complementa que muitas das receitas foram “enviadas por ouvintes e leitoras, a pedido [dela], desde 1939”. Trata-se de receitas compartilhadas pelas ouvintes/leitoras e tomadas como de patrimônio comum, sem direitos autorais. O que importava era que as receitas não eram “fórmulas ‘teóricas’”, pois foram todas “provadas no [seu] fogão ... e aprovadas”. Contava também com algumas receitas criadas por ela, como faz questão de afirmar

(Sangirardi, 195?, p. 10).

A obra se anunciava como a “solução para os problemas culinários da dona de casa”, apresentando “ensinamentos úteis, sugestões interessantes, conselhos práticos”. Foi “o livro de arte culinária mais útil e mais completo até hoje publicado no Brasil” (A Alegria de Cozinhar, 195?, s.p.).

A MULHER DONA DE CASA COMO LEITORA VISADA

[...] desde a mais traquejada até a “caloura” mais bisonha (A Alegria de Cozinhar, 195?, s.p.).

Solange Demeterco (2003, p. 250) afirma que “Todo o esforço empreendido pelas autoras dos livros de cozinha” que ela investigou, teve como foco “colaborar’ com suas ‘amigas’ na sua busca por aperfeiçoamento como boa(sic) donas de casa”, remetendo-se a um público alvo específico – a mulher – e com um objetivo claro: ajudá-las a se aperfeiçoarem na sua função de esposa, mãe e dona de casa, sabendo cozinhar bem. Tal é o objetivo da obra aqui analisada, destinada à dona de casa “desde a mais traquejada até a ‘caloura’ mais bisonha” (A Alegria de Cozinhar, 195?, s.p.).

A sequência do poema de Vinicius de Moraes, dedicado a Helena Sangirardi, deixa pistas da divisão das funções de gênero, no preparo da feijoada, ao afirmar:

E a cozinheira, por respeito À nossa mestria na arte
Já deve ter tacado peito E preparado e posto à parte
[...]

Enquanto nós, a dar uns toques No que não nos
seja a contento Vigiaremos o cozimento Tomando o
nosso uísque on the rocks.

[...]

(Vinicius de Moraes, 1962, grifos nossos).

A cozinheira é sempre a mulher que deve tomar a iniciativa “tacando peito”, cabendo ao homem “dar uns toques” sobre o “que não

[esteja]seja a contento”, enquanto aguardam tomando o “uísque on the rocks”. Como, porém, expõe Demeterco (2003, p. 155), “não havia espaço para nenhum tipo de contestação”, nesse contexto histórico, sobre a incumbência da mulher nas funções domésticas e, portanto, culinárias. “Isso viria somente nos anos 1960, com o movimento feminista”. De modo mais específico, com a segunda onda/geração do movimento feminista, que tem como marco o maio de 1968.

A *Alegria de Cozinhar* indicia (Ginzburg, 1989) tinha como público alvo as mulheres de classe média, que, em sua maioria, contavam com o apoio de uma cozinheira, apesar de afirmar-se que o público de Helena Sangirardi, em seus diversos meios, constituía-se de “moças e senhoras de todas as camadas sociais” (*A Alegria de Cozinhar*, 195?, s.p.). A leitora visada desta obra era alfabetizada, urbana e de classe média em diante.

O público d’*A Alegria de Cozinhar* era uma classe média em contexto de crise econômica, pois as receitas “são práticas, fáceis de fazer e, na sua maioria, pouco dispendiosas, o que é importante nesta época de crise”, expõe Sangirardi (195?, p. 10). Neste sentido, era necessário saber substituir o produto desejado, quando este estivesse “a preço proibitivo” (Sangirardi, 195?, p. 29).

Ao explicar sobre “a ordem de servir os pratos”, afirma que, “no Brasil, em quase todas as casas de classe média [...] enquanto a família toma a sopa, a cozinheira frita os bifés – quando há carne – e traz tudo para a mesa”. (Sangirardi, 195?, p. 18). Apesar da crise, a cozinheira não esteve dispensada da função de servir nas casas dessas leitoras visadas.

Ao enfatizar sobre a importância de cozinhar, Sangirardi (195?, p. 11) afirmou:

[...] Mesmo que a sua cozinheira seja excelente, não custa ir dar uma espiada na cozinha, sempre que possível. [...] E se não quiser preparar a “novidade” com as suas próprias mãos, resta-lhe o prazer de orientar. Indique de vez em quando, à sua cozinheira, uma nova receita, uma maneira de enfeitar um prato ou de variar o menu diário.

No esforço de convencer as leitoras sobre a importância e a beleza de cozinhar, querendo persuadir inclusive àquelas “mulheres ‘cerebrais’, que olham com superioridade tudo que se refere à cozinha” (Sangirardi 195?, p. 11, sic), a autora argumenta que seu livro não era um livro de versos, mas era um livro “de poesia”, portanto, de arte, e se referia à arte culinária.

Sim, porque acredito sinceramente que, também na cozinha, é possível compor poemas. [...] Pode haver infinita poesia na família reunida à volta de uma mesa. E há sempre essa doce poesia que emana de você – esposa, mãe e dona de casa. Você mesma é poesia, minha amiga! (Sangirardi 195?, p. 12, grifo itálico no original).

Além da beleza, a cozinha e o ato de cozinhar compõem, segundo Sangirardi (195?, p. 11), as “coisas que costumam em geral interessar às mulheres comumente femininas”. À “consulente, cheia de amargura e de revolta”, que, portanto, não gostava de cozinhar, Sangirardi recomendava “que principiasse a lutar com a arma das baterias de cozinha, pela reconquista de sua felicidade conjugal ameaçada” (Sangirardi 195?, p. 11).

Para completar, Sangirardi (195?, p. 11) apela para a afirmação de “Gaston Gerard, famoso advogado francês, o qual diz que nunca advogou num caso de divórcio de casal em que a mulher soubesse cozinhar bem”. Ou seja, a culpa da separação é da mulher, que não soube agradar o marido com suas habilidades culinárias. Outro exemplo citado com o mesmo intuito foi o de Émile Faguet, que, ao escrever *Vida de Rousseau*, destaca que o estudioso “viveu 35 anos com Mademoiselle La Vasseur – que era feia, burra, briguenta e resmungona, mas que sabia cozinhar” (Sangirardi 195?, p. 11). Ou seja, se a mulher soubesse cozinhar, a longevidade de seu casamento estaria assegurada. Não caberia questionar, como é possível fazer hoje, que “Rousseau dizia que ‘uma mulher sábia é um castigo para seu esposo, para seus filhos, para todo mundo’” (Monteiro, 2023, p. 53). Naquele contexto importava convencer as mulheres “feministas”, que o lugar

a que estavam predestinadas era a cozinha, como destino natural, com a função de fazer “do seu lar, um verdadeiro lar”, jargão de Helena Sangirardi.

Como o objetivo primeiro desta obra era auxiliar às “queridas leitoras” a agradarem seus maridos, cozinhando bem para eles, afinal, “o ‘homem – como o peixe – morre pela boca””, Sangirardi dedica *Alegria de Cozinhar* ao seu marido:

Ao meu marido, paciente cobaia dos meus experimentos culinários, esperando que me perdoe os quilos que engordou com o casamento (Sangirardi, 195?, p. 1).

PRESCRIÇÕES DE HELENA SANGIRARDI EM A ALEGRIA DE COZINHAR

Nesta seção apresentamos as prescrições de Helena Sangirardi em *A Alegria de Cozinhar*, destinadas às mulheres que desejam fazer do seu lar, “um verdadeiro lar doce lar”.

No que diz respeito à estrutura de conteúdo da obra, é iniciada com um texto, supostamente dos editores, intitulado “Helena B. Sangirardi e *A Alegria de Cozinhar*”, seguido das dedicatórias da autora. Também conta com um prefácio feito pelo poeta Álvaro Moreyra e com uma apresentação da autora com o título “Bilhetes às autoras”. São sete bilhetes, ao todo. O sumário é intitulado “Tábua de Assuntos”. Além do sumário, a obra também conta com um índice alfabético e um índice geral, auxiliando as leitoras em suas buscas no livro, pois, como observa a autora, “o nosso principal objetivo foi dividir os capítulos de maneira prática, facilitando o mais possível a consulta deste livro” (Sangirardi, 195?, p. 281).

O conteúdo inicia-se com o capítulo: “maneiras de arrumar a mesa”; seguido de: “orientações sobre menu”; “da arte de receber amigos”; “festinhas de crianças”; “noções sobre alimentação”, e em seguida, inicia, propriamente, as receitas, divididas por assuntos: bebidas; sopas, ovos, carnes, molhos, arroz, massas salgadas, sobremesas etc.

Cada capítulo, com um conjunto de receitas, é iniciado, em alguns casos, com uma introdução sobre o tema. A exposição é feita pelo nome do prato, com título centralizado, seguido pelos ingredientes e o modo de fazer. Em algumas situações, a autora inclui, ao final da receita, “notas”, explicando, muitas vezes, sobre alguma adaptação, ou sugestão de alteração. O livro é concluído com um “dicionáriozinho de cozinha”.

Para expor sobre as prescrições de Helena Sangirardi em *A Alegria de Cozinhar* abordamos: 1. O discurso amistoso de Helena Sangirardi; 2. Os cuidados para receber bem; 3. Sobre como não deixar uma criança desapontada; e 4. Mais conselhos para a dona de casa.

O DISCURSO DE HELENA SANGIRARDI

Em *A Alegria de Cozinhar*, Helena Sangirardi adota um discurso de intimidade com relação a sua leitora visada, tratando-a como uma pessoa amiga, próxima, usando uma linguagem de afeto e carinho, sem deixar, no entanto, de ser assertiva e enfática em vários momentos, especialmente quando, ao começo de algum capítulo, expõe “alguns conselhos” ou “lembretes”.

Provavelmente com o auxílio da equipe editorial da editora, e considerando sua familiaridade, ao dirigir-se às suas ouvintes e leitoras, Sangirardi refere-se ao seu público como: “Minhas queridas amigas; [...] vocês leitoras; [...]minhas amigas de todo o Brasil [...]” (Sangirardi, 195?, p. 9-10).

Como estratégia discursiva de convencimento sobre a alegria de cozinhar, a autora se desdobra em argumentos de incentivos para que a dona de casa reconheça que vale a pena o esforço de seguir suas prescrições. Afirma, por exemplo, que “Embora o mólho de maionese seja o terror de certas cozinheiras, não há nada mais fácil de preparar [...]” (Sangirardi, 195?, p. 273). De modo geral, a autora expõe um discurso sobre a necessidade de dedicação por parte da mulher, como dona de casa, com o intuito de agradar e, em troca, receber elogios. Sobre os “10 mandamentos para o preparo de sanduiches (sic)” afirma que: “Seguindo-os, você há de conseguir melhores resultados. A família ficará encantada. Os seus convidados pedirão bis”

(Sangirardi, 195?, p. 72).

Nesse tom de aproximação e intimidade para com a leitora, Sangirardi se permite, num aspecto realístico, expor algumas intrigas e alguma impaciência, com pitada de humor. Ao se referir à suposta dificuldade de receber em casa, afirma:

Não alegue, leitora, que suas amigas haveriam de reparar numa coisa dessas. Eu também tenho amigas que reparam. Todas nós temos. Mas essas, a gente deixa para convidar em festas ou ocasiões especiais (Sangirardi, 195?, p. 21, sic).

Ainda sobre a feitura da maionese, afirma que tal fama de dificuldade “não passa de lendas criadas por donas de casa egoístas, que não gostam de dividir com outras o fruto da própria experiência...” (Sangirardi, 195?, p. 273). Ao se referir novamente sobre os cuidados para com as visitas, expõe:

Se os convidados não encontrarem entre essas três qualidades, alguma coisa que os satisfaça, devem então preferir ficar em casa e não aceitar convites para almoçar ou jantar fora ... (Sangirardi, 195?, p. 91, sic).

No capítulo sobre sopas, explica que “A batata absorve o excesso de sal e evita, com isso, que o seu marido faça caretas à mesa” (Sangirardi, 195?, p. 111). Ao tratar do preparo da carne de vaca, por sua vez, sugere, com humor:

Quando você perceber que a carne vai desafiar os seus maxilares, numa luta desigual (isto é, tão “macia” quanto sola de sapato), faça o que fazem muitos restaurantes por aí: - umedeça-a com leite de mamão verde” (Sangirardi, 195?, p. 201, sic).

Sobre o preparo dos suspiros afirma: “se não conseguir bons

suspiros em dia de chuva, pode culpar o tempo. Parece superstição, mas não é ... A humidade do ar dificulta o suficiente endurecimento das claras” (Sangirardi, 195?, p. 577, sic).

O humor principal, no entanto, encontra-se em alguns dos desenhos feitos para cada capítulo/seção do livro, sempre com uma dona de casa em alguma atividade culinária, algumas vezes em apuros.

O tom assertivo no discurso da autora também é recorrente. Na seção “Noções sobre alimentação”, subdividida em: “os 7 grupos”; “valor nutritivo dos principais alimentos consumidos no Brasil”; e “proteínas, calorias, sais minerais e vitaminas”, Sangirardi explica como alimentar-se com qualidade, pela distribuição dos alimentos e não pela alimentação mais cara. Para tanto, é necessário que a dona de casa “faça com que os 7 compareçam à sua mesa, com um alimento de cada grupo” (Sangirardi, 195?, p. 29). Ainda como exemplo dos discursos assertivos, afirma que “toda dona de casa”, sem exceção, “deve conhecer muito bem quando os camarões estão frescos ou não” (Sangirardi, 195?, p. 160), competendo à mulher dona de casa a responsabilidade de evitar uma intoxicação alimentar no ambiente doméstico. Por fim, expomos o exemplo do pudim. “Não ponha um pudim no refrigerador na forma em que foi assado. Depois de frio e desenformado é que deve ser levado a gelar. Caso contrário, será muito difícil desenformar” (Sangirardi, 195?, p. 425, sic).

A autora usa tanto palavras de afeto e carinho, como “amiga” e “querida”, entre outras, tentando fazer-se próxima de suas leitoras, como palavras assertivas, tais como “dever” e “necessidade” de fazer-se tal coisa. Não há, no entanto, contradição entre o discurso de intimidade e o discurso assertivo, considerando que a autora se põe na posição de sabedora, de quem ensina, pois se apresenta como uma especialista na arte culinária e nos cuidados com o lar.

PEQUENOS CUIDADOS PARA RECEBER BEM

Ao explicar e dar sugestões sobre como a mulher pode ser uma anfitriã perfeita, na seção “Da arte de receber amigos”, Sangirardi assevera sobre a importância de experimentar as receitas antecipadamente, para evitar constrangimentos, mesmo em se tratando de amigos íntimos:

É bom não esquecer também, que um fracasso culinário estraga toda a boa disposição da anfitriã, deixando os hóspedes pouco à vontade, constrangidos, não sabendo se devem mentir descaradamente, elogiando, ou protestando, sempre que a dona de casa se refira, às coisas mal preparadas.

Pode acontecer, em alguns casos, que uma receita – embora já executada e aprovada outras vezes – falhe de repente. Então, só o bom-humor da dona da casa pode deixar os seus convidados à vontade. Ela deverá brincar, ao se referir ao prato, fazer piada, se tiver vontade, até mesmo oferecer a receita ... Com essa atitude natural, não obrigará os presentes a mentiras formais e a reunião poderá prosseguir alegre e sem novidades.

Pequenos cuidados assim tornam agradáveis os “parties” e fazem parte da arte de receber amigo ... (Sangirardi, 195?, p. 22-23).

Observem que a preocupação não é com o constrangimento da dona de casa que se dispõe a receber amigos e erra a receita, mas sim com o desconforto das visitas, que, além de comerem uma refeição mal feita, ficarão desconcertadas diante da anfitriã. Cabe a ela, portanto, usar de humor, brincadeiras e piadas para que seus convidados se sintam à vontade, caso a receita não saia a contento. Trata-se de prescrições para que a dona de casa aja de forma “natural”, como parte da arte de receber amigos.

“Devemos [...] promover essas reuniões quando tivermos vontade ou quando a ocasião se apresentar”. Também aconselha: “quando se trabalha de manhã, faça a reunião aos sábados” (Sangirardi, 195?, p. 21). Tais tarefas domésticas não são, como evidencia Marcondes (2003), consideradas trabalhos. Menos ainda o ato de receber em casa, que deve ser visto como um momento de alegria, apesar de tantos cuidados e precauções.

Em outros momentos do livro, Helena Sangirardi também reforça a importância de receber bem, expondo outras dicas a respeito.

Segundo a autora, citando Brillat-Savarin: “convidar alguém é encarregar-se de sua felicidade, durante todo o tempo que esse alguém esteja sob o nosso teto”. Entre as prescrições para receber bem, indica a necessidade de variar os pratos, “para não desapontar os convidados”. Três variações costumam ser suficientes “para não haver desapontos”. E não deixe que os convidados sejam roubados do prazer da surpresa, nos pratos que constituirão o almoço ou jantar” (Sangirardi, 195?, p. 92).

Mais adiante, no que se refere à importância das variações dos pratos, afirma que: “assim como não se repete a mesma carne ou legume em dois ou mais pratos, não se servem duas saladas numa mesma refeição” (Sangirardi, 195?, p. 273).

Em alguns momentos no livro, a autora expõe sobre a estética da apresentação de pratos e bebidas:

Na apresentação de uma maionese, a imaginação da dona de casa se revela, pois esse é um prato onde a fantasia pode dar saltos e cambalhotas, e com a qual não será impossível fazer paisagens ou caricaturas, animais ou flores (Sangirardi, 195?, p. 273).

Do mesmo modo que a autora incentiva a criatividade para deixar os pratos esteticamente melhor apresentáveis, cuidando de sua aparência ao serem colocados à mesa para servir, usando da imaginação, também recomenda uma série de enfeites para os copos de bebidas, nas mais diferentes receitas: “enfeite cada copo com umas folhinhas de hortelã e prenda, à boca do copo, uma rodela de limão”; ou “sirva, enfeitando cada copinho com uma azeitona verde (ou com um pedacinho de casca de limão)” (Sangirardi, 195?, p. 40-41). Tais sugestões estão no rol dos pequenos cuidados para receber bem e agradar.

SOBRE NÃO DEIXAR UMA CRIANÇA DESAPONTADA

Ponderando antecipadamente que as festas de crianças são as mais fáceis de organizar, porém as mais difíceis de servir, a autora elucida

uma série de prescrições e cuidados para que a dona de casa não provoque qualquer mal estar ou desapontamento entre os convidados mirins, com dicas de ingredientes para cada receita (sanduíche, croquetinho, pastelzinho, empadinhas, biscoitinhos, docinhos, bolos e bombons). “Uma dona de casa brilha pelo cuidado com que escolhe salgadinhos e doces inofensivos à saúde da criança” (Sangirardi, 195?, p. 25).

Considerando que uma festinha de criança costuma ser um pretexto para reunião de adultos, cabe à dona de casa: 1. Servir as crianças “sempre em primeiro lugar”; 2. Preparar os salgadinhos para os adultos com “o mesmo aspecto que os que forem servidos às crianças, para que estas não queiram provar dos outros também”; 3. Servir para as crianças “refrescos feitos em casa” (Sangirardi, 195?, p. 25).

No que diz respeito à decoração da festinha, também de incumbência da dona de casa, a sala e demais espaços por onde estarão as crianças “deverão estar festivamente enfeitados”. E, “naturalmente, no fim da festa, esses enfeites devem ser distribuídos à criançada”, tomando-se o cuidado de que haja uma lembrancinha para cada uma e “nenhuma saia desapontada”, afinal de contas, “mãe nenhuma, no mundo, gostaria de saber que seus filhos foram tratados com menos atenção do que mereciam” (Sangirardi, 195?, p. 25).

MAIS CONSELHOS PARA A DONA DE CASA

Em diversos momentos do livro, Sangirardi expõe “alguns conselhos”, geralmente no início de capítulos, bem como “lembrete” ou “notas” ao final de alguma receita, explicando sobre alguma adaptação possível. Essas dicas expostas na obra pela autora ajudam a compreender, além do perfil dessa leitora visada, também o contexto histórico em que o livro circulou, expondo sobre hábitos e comportamentos de um tempo em torno da alimentação, seu preparo e cuidados.

Alguns exemplos, além dos já citados neste capítulo, indiciam sobre a crise econômica vigente no país, na percepção da autora, que propõe alternativas à dona de casa não “incomodar o marido com minudências como ‘acionamento e dificuldades do mercado: a falta de peixe, o preço das batatas’” (Sangirardi, 1949, p. 89).

Ao mencionar alguns conselhos sobre o café, adverte que este não poderia “jamais ser requentado”, no caso de sê-lo, deveria ser feito “sempre em banho-maria”, já que “os tempos, entretanto, não estão para desperdícios” (Sangirardi, 195?, 39). Noutra contexto, explica que “se os ovos estiverem difíceis ou a preço proibitivo e você quiser fazer um bolo, substitua os ovos por fermento em pó”. (Sangirardi, 195?, p. 130).

Em outros momentos, é possível observar que, no contexto em que a obra foi escrita, a geladeira (frigorífero) ainda não era um utensílio doméstico tão disseminado, pois nem todas as mulheres, mesmo entre suas leitoras, contavam com uma geladeira em casa. “Se possui refrigerador, bata as gemas e acrescente 2 colheres (sopa) de água fria; guarde-as em seguida no refrigerador e poderão ser usadas até uma semana mais tarde (Sangirardi, 195?, p. 129). Adiante afirma: “guarde em lugar fresco ou, se tiver refrigerador, no compartimento próprio” (Sangirardi, 195?, p. 201). E ainda: “Se você não possui refrigerador, conserve a carne envolvida num pano embebido em vinagre. Se possui, veja instruções a pág. 673 (o seu refrigerador)” (Sangirardi, 195?, p. 201).

No quesito higiene culinária, destacamos dois exemplos. A autora afirma que:

Um grande número de donas de casa usa água salgada, para lavar legumes e verduras. Não é esse o processo mais aconselhável. Junte à água 1 colher (sobremesa) de ácido bórico e outra de vinagre. Com isso, você terá a certeza de que ficaram perfeitamente limpos e livres de pequenos insetos, que poderiam estar ocultos entre as folhas (Sangirardi, 195?, p. 282).

O segundo exemplo é sobre o armazenamento de “doços de frutas”, sobre o qual a autora também chama a atenção para a importância da limpeza adequada: “Para conservar geleia de frutas, faça antes a assepsia do recipiente” (Sangirardi, 195?, p. 493). Para conservar balas e caramelos, “guarde em frasco bem seco, colocando dentro do

frasco um saquinho de cal. O cal absorve o excesso de humidade e evita que derretam e ‘lambuzem’” (Sangirardi, 195?, p. 633).

Tais prescrições evidenciam hábitos de higiene e incorporação de produtos considerados comuns para a época, como o ácido bórico na água e a cal nos frascos com doces e caramelos.

No quesito problemas e soluções na rotina da cozinha, Sangirardi explica como proceder em caso de arroz, feijão ou qualquer outro alimento queimado durante o seu preparo:

Quando acontecer do feijão queimar, retire-o para outra panela, sem raspar o fundo. Junte então uma cebola inteira, com casca. O gosto e o cheiro de queimado desaparecem como que por encanto (Sangirardi, 195?, p. 318).

Quando queimar o arroz (ou outro alimento qualquer) não raspe o fundo da panela. Coloque a panela dentro de uma vasilha com água fria, cubra a boca com um pano húmido e, em seguida, tampe a panela. Passado algum tempo, retire o arroz, mas sem tocar no que pegou no fundo. Caso tenha que voltar ao fogo, é preciso trocar a panela (Sangirardi, 195?, p. 353).

No preparo de massas, doces ou salgadas, a autora adverte:

Farinha demais – deixa a massa dura.

Gordura demais – deixa a massa ressecada e quebradiça

Líquido demais – deixa a massa pesada e úmida
(Sangirardi, 195?, p. 477).

Sobre os usos de utensílios domésticos, por exemplo, observamos os cuidados com a forma de vidro chamada pyrex. “Jamais coloque uma forma Pyrex incolor sobre o fundo do forno, pois o calor direto parte o vidro. Ponha sobre a grade ou o tabuleiro do forno. O Pyrex Azul é o que pode ser usado diretamente sobre a chama do fogo”

(Sangirardi, 195?, p. 366).

Observamos, ademais, em tais conselhos, a ênfase dada às suas prescrições, recheados de absolutos como “sempre” e “nunca”.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Com a intenção de apreender os possíveis efeitos provocados pela leitura dos impressos, podemos concluir que os discursos expostos em *A Alegria de Cozinhar*, de Helena Sangirardi, induziram sensibilidades em torno das atribuições sociais da mulher, reforçando a importância e o prazer dos cuidados com o ambiente doméstico e com a “arte de cozinhar”, em conformidade com o ideal de mulher naquele contexto histórico, responsável pelo casamento indissolúvel.

Nossa hipótese é a de que a obra foi elaborada com o objetivo de expor a prescrição de um conjunto de táticas, para que as mulheres fizessem uso, no labor rotineiro de suas atividades domésticas, como forma de diminuir a desqualificação das funções das donas de casa. Afinal, cozinhar pode ser uma alegria. Talvez a fama da obra se deva ao discurso íntimo e de afeto, impregnado, em suas páginas, com palavras de incentivo às donas de casa, na execução de suas atividades rotineiras, que compõem a obrigação natural das mulheres, mas que podem ser feitas com ainda mais cuidado e dedicação, seguindo as prescrições indicadas, como forma de garantir uma retribuição, na forma de elogios do marido, das crianças e das visitas.

O discurso da autora agrega valor à função de cozinhar, colocando-a como uma atividade importante no cotidiano da família, atividade que, se bem executada, será recompensada com o reconhecimento dos entes queridos, por meio de cumprimentos elogiosos. Compete à mulher dona de casa fazer todo o esforço possível para garantir o contentamento do marido, em primeiro lugar, mas também das crianças/filhos e de todos os seus hóspedes/convidados. O objetivo do livro consiste em dar, além do passo a passo de receitas culinárias, dicas de como agradar a todos e ser elogiada como uma verdadeira dona de casa que cuida do seu “lar doce lar”, incluindo a “verdadeira hospitalidade”.

A análise da obra em questão permite enxergar práticas

consideradas adequadas para as donas de casa, no contexto das décadas de 1940 a 1960, compreendendo a dinâmica própria da sociedade da época na sua relação de aproximação e distanciamento com o momento presente, no entrecruzamento com as expectativas sobre o que significa ser dona de casa no século XXI, afinal, “[...] a pergunta é sempre resultado de um olhar que, do presente o pesquisador (a) lança ao passado” (Lopes; Galvão 2001, p. 92).

Por fim, consideramos que uma análise futura da obra pode levar em conta a comparação entre as prescrições do currículo de economia doméstica, do programa de ensino de 1942, tendo em vista as prescrições em torno dos cuidados para garantir a saúde da família, filhos e marido, com hábitos de higiene e conhecimentos essenciais para qualquer dona de casa, tais como a lavagem correta de frutas, legumes e verduras, bem como o conhecimento sobre os grupos alimentares e a importância de saber equilibrá-los.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Francisco. **Lampião da Esquina**, ano 1, n. 9 fevereiro 1979, p. 5.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMETERCO, Solange Menezes da Silva. **Sabor e saber: livros de cozinha, arte culinária e hábitos alimentares**. Curitiba: 1902-1950. 272f. 2003. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2003.

ELENCO Brasileiro. **Helena Sangirardi**. 2023 Disponível em: <https://www.elencobrasileiro.com/2019/08/helena-sangirardi.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FAMILYSEARCH. **Helena Sangirardi**. Disponível em: <https://ancestors.familysearch.org/en/9HH2-RP7/helena-bechuarti-1915-1989>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Joy of Cooking**, a grande bíblia de receitas americana completa 90 anos. 22 nov. 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjvkOXLqsyCAxUlr5UCHcFTCKw-QFn0ECEIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww1.folha.uol.com.br%2Fcomida%2F2021%2F11%2Fjoy-of-cooking-a-grande-biblia-de-receitas-americana-completa-90-anos.shtml&usg=AOvVawoMSsw711m9_oG3Feh1Al4K&opi=89978449. Acesso em: 11 nov. 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Laura Graziela; BARBOSA, Livia. Culinária de Papel. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 33, jan-jun 2004. p. 3-23.

LOPES, Eliane Marta T.; GALVÃO, Ana Maria de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, Vinicius. **Feijoada à minha moda**. Rio de Janeiro, 1962. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/feijoada-minha-moda>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MOREIRA, Kênia Hilda, 2024. “Da mulher para a mulher”: prescrições sobre relacionamento na revista *o cruzeiro* (1944-1946). Resumo mesa coordenada. **Anais...** XII Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2024 (no prelo).

MARQUES, Andrea Cristina. **A produtividade discursiva sobre as mulheres nos artefatos culturais**: a prescrição de uma normatividade social (1950-1970). 142f. 2014. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande-Paraíba-Brasil,

2014. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2517>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARCONDES, Willer Baumgartem *et al.* O peso do trabalho “leve” feminino à saúde. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 91-101, 2003.

MONTERO, Rosa. **Nós, mulheres.** Grandes Vidas Femininas. São Paulo: Todavia, 2023.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorimi. Ensinaamentos de Rosa Maria em a A Arte de Comer. **Dimensões**, v. 45, jul-dez 2020, p. 259-283.

REVISTA O Cruzeiro. Helena Sangirardi. **Lar Doce Lar**. 25 nov. 1950, p. 128.

REVISTA O Cruzeiro. Helena Sangirardi. **Lar Doce Lar**. 17 jun. 1948, p. 96.

SANGIRARDI, Helena. **A Alegria de Cozinhar.** São Paulo: Livraria Martins Editora S. A., 20. Livro n. 2492, 195?

SOUZA, Vitória Diniz de. A educação alimentar como arte culinária: alimentação, gênero e sensibilidades na História (Natal, 1914-1945). **Revista História e Cultura**, Natal, v. 9, n. 2, p. 205-226, dez. 2020.

TOMÉ, Dyeinne Cristina. **Modas e modos Domésticos:** os manuais de instrução e a educação da mulher – Décadas de 1950 E 1960. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2013.

MULHERES NA EDIÇÃO: MARÍA ELENA SATOSTEGUI COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO DA EDITORA FONDO DE CULTURA ECONÓMICA COM O BRASIL

*Bruna Marinho Valle Roriz
Luciano Mendes de Faria Filho*

INTRODUÇÃO

A editora mexicana Fondo de Cultura Económica (FCE) foi constituída em setembro de 1934, por meio de um contrato que possibilitaria que recursos públicos e privados financiassem iniciativas sem fins lucrativos e com finalidades específicas. O FCE surgiu, segundo seus fundadores, como resultado de uma necessidade educativa e cultural, mas seu aparecimento não se deu em um vazio editorial. Havia, evidentemente, editoras no México das primeiras décadas do século XX, ainda que a maior parte dos livros viesse da França ou da Espanha. Duas delas surgiram, em 1914, como prolongação de livrarias: a Porrúa Hermanos e a Andrés Botas (Mejía, 2000). Já, em 1916, surgiu a coleção *Cvltvra*, que, em 1921, se converteu em editora e, em 1923, encerrou suas atividades. *Cvltvra* chegou a contar com um catálogo composto por 87 títulos literários e pode ser considerada um dos empreendimentos que assentou as bases da edição moderna no México (Becerril, 2017). Como projeto editorial, podemos destacar também a coleção de clássicos universais de José Vasconcelos, parte do projeto educativo-cultural que desenvolveu como secretário da

educação. Entre 1921 e 1924, a coleção lançou, com recursos públicos, 17 títulos em grandes tiragens com o objetivo de difundir a cultura clássica (Fell, 2021).

Em que pesem as iniciativas editoriais anteriores, os professores da Escola de Economia da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) identificavam, em meados da década de 1930, uma escassez de textos traduzidos que impunha barreiras aos estudantes que não liam em idiomas estrangeiros. O FCE foi fundado, inicialmente, com o intuito de disponibilizar a literatura estrangeira da área de humanidades aos estudantes e professores mexicanos. Já, no início dos anos 1940, a editora havia desenvolvido um catálogo de traduções inovador na área de humanidades, o que logo se somou a publicações de obras sobre a realidade latino-americana e a coleções de literatura. Foi também nesse período que a editora iniciou um movimento de expansão rumo ao sul do continente, incentivado não só por objetivos comerciais mas também por uma declarada missão de integração cultural da América Latina.

A perspectiva político-cultural que guiou a expansão continental do FCE insere-se em um processo mais amplo de construir a identidade e marcar a alteridade em relação aos Estados Unidos. Assim, a criação da América Latina como unidade cultural atrelou-se à produção e à circulação de ideias que, operando com valores do passado, consideravam a existência de uma história compartilhada entre os países do subcontinente e propunham um futuro de conhecimento mútuo e de integração pelo viés da cultura, o que se caracterizou como uma perspectiva americanista. Nessa linha de argumentação, o americanismo pode ser descrito, de modo geral, como

[...] la empresa intelectual de estudio y erudición destinada a indagar, valorizar y promover la originalidad de América Latina, tal como se la podía descubrir en su literatura y en los legados de su historia cultural (Altamirano, 2008, p. 16).

Considerando essa mescla de propósitos comerciais e político-culturais, em 1941, o Fondo já contava com representações exclusivas

na Argentina, Uruguai, Chile, Colômbia, Peru, Equador e Brasil¹¹. Em 1945, fundou, em Buenos Aires, sua primeira sucursal, o que representou um evento-chave para a expansão do FCE rumo ao sul do continente. Nos anos seguintes, a editora fundou mais três sucursais no exterior: a de Santiago, Chile (1954); a de Lima, Peru (1961); e a de Madrid, Espanha (1963)¹².

A sucursal de Buenos Aires foi gerenciada inicialmente por Arnaldo Orfila Reynal¹³, o qual, em 1948, assumiu a direção geral do FCE no México e deixou a gerência da filial argentina a cargo da professora e militante socialista Delia Etcheverry.

Já María Elena Satostegui¹⁴, que desde a inauguração atuou como contadora da sucursal argentina, firmou-se, ao longo da década de 1950, como uma figura essencial na projeção internacional do FCE. Afinal, ela foi a responsável pela organização da sucursal do Chile e da sucursal de Madrid. Satostegui gerenciou a sucursal chilena de 1954 a 1956 e, em seguida, sucedeu Etcheverry como gerente da sucursal de Buenos Aires, cargo que ocupou até falecer, em 17 de outubro de 1985. A atuação de María Elena Satostegui, junto à de Delia Etcheverry, evidencia o protagonismo feminino na administração das sucursais do FCE, em um período em que as gerências dessa

11 Informações contidas na ata da reunião da Junta de Governo de 8 de março de 1941.

12 Em período posterior, outras sucursais foram fundadas, a saber: Caracas, Venezuela (1974); Bogotá, Colômbia (1975); San Diego, Estados Unidos (1990); São Paulo, Brasil (1991); Cidade de Guatemala, Guatemala (1995); e Quito, Equador (2015).

13 Arnaldo Orfila Reynal (1897-1998) era de nacionalidade argentina e químico de formação. Esteve à frente do FCE de 1948 a 1965, quando foi destituído em razão do seu posicionamento político próximo à esquerda revolucionária, mas sob a alegação de ser estrangeiro. Sobre a trajetória de Orfila Reynal, ver Ramírez (2013).

14 María Elena Satostegui (1916-985) era de nacionalidade argentina e se graduou em contabilidade pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP). Assim como Arnaldo Orfila Reynal, militou no Partido Socialista da Argentina. Sobre a trajetória de Satostegui e sua atuação no FCE, ver Vargas (2013) e Sorá (2017, p. 129-143).

Instituição no México e a Junta de Governo que dirigia a editora eram integralmente compostas por homens¹⁵.

No início dos anos 1950, Satostegui também atuou como importante mediadora das relações comerciais do FCE com o Brasil¹⁶. Naquele período, a editora deparava-se com dificuldades para encontrar uma distribuidora exclusiva que desenvolvesse um trabalho duradouro e eficaz.

EDIÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL: A VIAGEM DE MARÍA ELENA SATOSTEGUI AO BRASIL

A análise da correspondência comercial do FCE e das atas das reuniões da Junta de Governo que gerenciava a editora¹⁷ nos permite saber que a Casa A. Herrera & Cia. foi a primeira distribuidora exclusiva dos livros do FCE no Brasil, atuando no período de 1941 a 1947. A Casa Herrera foi substituída pela Civilização Brasileira, que representou a editora mexicana de 1947 a 1949, e logo pela Livraria do Globo, que trabalhou como representante de fins de 1949 a meados de 1951. A partir de março de 1952, a Livraria Mestre Jou assumiu a distribuição exclusiva dos livros do FCE em terras brasileiras, sendo aquela que desenvolveu uma relação comercial mais duradoura. Afinal, formalizada a representação em março de 1952, a Mestre Jou continuou operando a distribuição dos livros da casa editorial mexicana por cerca de mais duas décadas.

Quando as relações com a Editora Globo apresentaram problemas, o FCE mostrou-se preocupado com a manutenção de seus

15 Uma das cláusulas do contrato de fundação previa que, ainda que a editora contasse com um Diretor – cargo ocupado por Daniel Cosío Villegas de 1934 a 1948 e por Arnaldo Orfila Reynal de 1948 a 1965 –, fosse constituída uma Junta de Governo composta por seis membros, que se reuniriam periodicamente e tomariam as decisões institucionais de forma coletiva.

16 Para um detalhamento da relação entre a FCE e a intelectualidade brasileira nas décadas de 1940 e 1950, ver Faria Filho (2021). A respeito da expansão comercial do FCE para o Brasil no mesmo período, ver Roriz (2022).

17 Tal documentação se encontra preservada no Arquivo Histórico e na Biblioteca do Fondo de Cultura Económica, que se localizam na Cidade do México.

negócios no Brasil, pois o raio de distribuição da sucursal de Buenos Aires contemplava, além da própria Argentina, apenas o Uruguai e o Paraguai¹⁸. Esse limite de atuação, acrescido à circunstância de o Brasil possuir uma distribuidora exclusiva naquele momento, significava que os pedidos de livrarias brasileiras realizados diretamente à sucursal representavam um conflito comercial e resultavam em perda de mercado para a Livraria do Globo.

Para negociar os interesses do FCE no Brasil, María Elena Satostegui partiu da Argentina em direção ao Rio de Janeiro e, em seguida, a São Paulo. A viagem de Satostegui tinha como principal finalidade encaminhar uma nova distribuição exclusiva em terras brasileiras: aquela que seria a quarta tentativa no País.

Já no Brasil, Satostegui recebeu uma carta de Arnaldo Orfila Reynal, datada de 8 de março de 1952, na qual o diretor detalhava as providências a serem tomadas para que a Civilização Brasileira saldasse a dívida que se encontrava pendente e para que a Livraria do Globo transferisse o estoque de livros do FCE à próxima representante. Na conclusão da missiva, Orfila Reynal não deixou de frisar: “[...] si tienes un buen éxito en las gestiones recibas diploma y medalla como triunfo ante los complicados amigos brasileños” (Reynal, 1952).

Satostegui recebeu a carta de Orfila Reynal já no Rio de Janeiro e continuou a se corresponder com o diretor ao longo de toda a viagem. A missiva de 8 de março, destinada “a mi querida María Elena”, é composta por um texto de cinco páginas organizado em itens. Já de início, a carta anunciou o principal propósito da viagem: “[...] dejarnos en marcha la representación que hoy se encuentra en un estado de crisis” (Reynal, 1952). Em seguida, Orfila apresentou um resumo das relações comerciais com o Brasil até aquele momento e detalhou as pendências que ainda se arrastavam com as antigas representantes.

Satostegui, como já mencionado, era contadora da sucursal do FCE em Buenos Aires desde 1945, o que indica a existência de uma intermediação, a partir da sucursal, nas tratativas comerciais com o Brasil. Dessa vez, contudo, a intermediação se daria por meio de

18 Conforme definido na ata da reunião da Junta de Governo que formalizou a criação da sucursal, ocorrida em 18 de setembro de 1944.

uma viagem, proporcionando um diálogo mais fluido e a possibilidade de elaborar impressões *in loco*. A documentação editorial consultada indica que os acordos de distribuição anteriores com o Brasil foram firmados por meio da comunicação epistolar. Ao escrever a Satostegui, Orfila avaliou que o mais grave na relação com as firmas brasileiras teria sido, exatamente, a informalidade do contrato, as dificuldades para efetuar cobranças e a impossibilidade de se manter uma correspondência constante.

A viagem de Satostegui ao Brasil seria uma oportunidade de estabelecer contato direto com as firmas interessadas em distribuir os livros do FCE e elaborar impressões mais pessoais sobre os modos como trabalhavam. Conforme a expectativa manifestada por Orfila na carta, ao se deslocar para o Brasil, a contadora poderia construir “[...] una impresión más personal de la seriedad de la firma y de la manera en que operan [...]” ou “[...] complementar esa información bancaria con alguna otra de carácter más personal sobre la moralidad y manera de proceder de estos señores” (Reynal, 1952).

Além disso, Arnaldo Orfila Reynal e María Elena Satostegui haviam sido casados durante o período de 1940 a 1951 e imprimiram uma relação de proximidade na troca epistolar que ora analisamos. No desenrolar das tratativas comerciais no Brasil, os missivistas estabeleceram uma correspondência limitada a temas profissionais, mas aberta a marcas de oralidade e a comentários informais e jocosos. Afinal, cartas são gêneros híbridos e rebeldes, e mesmo uma correspondência com objetivos profissionais é sempre infiltrada pela representação que os missivistas possuem da relação que cultivam (Haroche-Bouzinac, 2016).

Prosseguindo com a carta de 8 de março de 1952, Orfila informou que o Fondo estava em negociação com duas firmas interessadas em representá-lo: a Livro Ibero Americana e a Mestre Jou. Em sua avaliação, a Livro Ibero Americano possuía a localização como um ponto favorável, uma vez que se situava na capital, Rio de Janeiro. E, como desvantagem, a situação de que ainda não havia efetuado o pagamento de uma transação comercial que realizara com o FCE em setembro de 1951. De todo modo, Orfila Reynal manifestou que se inclinava a concretizar a representação com a firma Mestre Jou e que

Satostegui somente deveria se reunir com a Livro Ibero Americano caso as negociações com a primeira fracassassem.

A Mestre Jou, dirigida pelo espanhol Felipe Mestre Jou, iniciou suas atividades comerciais na segunda metade da década de 1940. Felipe Mestre Jou, o administrador e sócio majoritário das empresas, nasceu em 1903, na província de Tarragona, região da Catalunha, Espanha¹⁹. Segundo Meritxell Marsal (2014), ele possuía cargos no governo republicano espanhol e se trasladou ao Brasil, como exilado da Guerra Civil Espanhola, após uma passagem pela França e por Portugal. Em dezembro de 1945, conforme consta em seu registro de estrangeiro, Felipe Mestre Jou foi admitido no território brasileiro em caráter permanente. A ficha informa que seu passaporte havia sido concedido em Marselha, na França e o identifica como de nacionalidade chilena²⁰. De acordo com informações obtidas com sua família, Felipe Mestre Jou encontrou refúgio e trabalho na Embaixada Chilena da França durante o exílio, o que poderia explicar o fato de que, em muitos documentos, inclusive em seus registros de estrangeiro, ele apareça com essa nacionalidade.

Naquele momento, para lhe outorgar a representação exclusiva do Fondo de Cultura Económica no Brasil, Orfila Reynal confiou a Satostegui que um ponto contra a Mestre Jou seria a localização, pois, ao contrário da Livro Ibero Americano, sua casa matriz era em São Paulo, e não na capital, Rio de Janeiro. Nesse sentido, Orfila sugeriu que, estando no Brasil, Satostegui teria meios de avaliar se São Paulo seria uma praça tão importante quanto o Rio para a comercialização dos livros do FCE.

Em que pesasse a questão da localização, Orfila explicou que se inclinava a concretizar a representação com a Mestre Jou porque Felipe Mestre havia viajado ao México e visitado a editora, provavelmente, em 1949. Somado à vantagem de já vir comercializando os livros do Fondo, Orfila explicou que a Mestre Jou havia sido recomendada por Francisco Giner de los Ríos, que era amigo de seu

19 Informações obtidas por meio de contato realizado com a família de Felipe Mestre Jou, a quem agradecemos a disponibilidade em ajudar.

20 Fichas da Delegacia Especializada de Estrangeiros, digitalizadas pelo *FamilySearch* e sob guarda do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

dono e gerente: Felipe Mestre Jou. Giner de los Ríos foi um dos intelectuais espanhóis exilados no México, após a Guerra Civil Espanhola, que encontrou espaço de atuação no Colegio de México e no FCE²¹. Como já apontamos, Felipe Mestre Jou também se exilou em razão da Guerra Civil Espanhola, ainda que não tenha estabelecido moradia no México, e sim no Brasil. Não sabemos em que circunstâncias Giner de los Ríos e Mestre Jou se conheceram, mas a menção à amizade entre eles, na carta, evidencia os vínculos entre sujeitos situados em diferentes nações.

Nessa perspectiva, o deslocamento de variados agentes históricos da Espanha para a América e a circulação desses sujeitos pelo espaço latino-americano criaram e/ou fortaleceram conexões que transcendiram as fronteiras nacionais e facilitaram as trocas culturais e editoriais, mas, de igual maneira, abriram espaço para o estabelecimento de relações comerciais. No caso do Fondo de Cultura Económica, a influência das conexões transnacionais está posta no que se refere ao ofício dos escritores e tradutores, à elaboração de coleções e às políticas editoriais, mas também vai se evidenciando na montagem do sistema de distribuição dos livros da casa pela América Latina. Atrelada à circulação dos próprios livros, a difusão continental da editora propiciou e foi propiciada pelo trânsito de sujeitos pelas fronteiras latino-americanas e pela mobilização de conexões entre pessoas situadas em diferentes nações. Os contatos entre sujeitos espalhados pelo continente foram mobilizados para solicitar recomendações, realizar intermediações e, assim, auxiliar no estabelecimento das representações exclusivas do FCE nos diferentes países da geografia latino-americana.

Assim, foi munida dessas recomendações e de um vasto quadro de impressões montado por Orfila Reynal, que María Elena Satostegui iniciou suas “andanzas” pelo Rio de Janeiro. Em 18 de março de 1952, ela escreveu uma breve carta a Orfila dando notícias de suas primeiras providências e informando que estava acertando para que Felipe

21 Francisco Giner de los Ríos (1916-1995) foi um poeta espanhol exilado, no México, em 1939. No FCE, trabalhou como tradutor e prefaciador de autores como Comte e Tawney. Ele foi, inclusive, o responsável por impulsionar a coleção de poesias e contos *Tezontle* (1940), sendo de sua autoria o livro que a inaugurou.

Mestre Jou viajasse ao Rio de Janeiro com o objetivo de conversar sobre a representação. Três dias depois, em 21 de março, Satostegui redigiu outra missiva, na qual informou que estava encaminhando os trâmites para cobrar a dívida pendente da Civilização Brasileira e da Livros Ibero Americano. Naquele momento, ela também já havia visitado a filial da Livraria e Editora do Globo, no Rio de Janeiro, e conversado com o gerente Maurício Rosenblatt. A respeito dessa incumbência, o que primeiramente ela anunciou foi: “Vamos a tener desagradados con el stock”. Afinal, o estoque de livros do FCE que deveria ser transferido da Editora do Globo àquela que seria a nova representante estava, segundo a explicação de Satostegui, em mau estado de conservação. Seguindo com a missiva, comentou que, enquanto escrevia, aguardava a chegada de Felipe Mestre ao Rio, pois eles iriam se reunir naquele dia para dialogar a respeito dos negócios de distribuição. Posteriormente, a contadora pretendia ir a São Paulo para conhecer a casa de Mestre Jou e analisar os livros contábeis, pois, conforme frisou: “de contabilidad se entiendo”.

Satostegui escreveu outra carta no mesmo dia 21 de março, após concluir uma reunião de três horas com Felipe Mestre Jou. Nessa mensagem, ela relatou que os temas da reunião giraram em torno da avaliação do estoque que deveria ser transferido à Mestre Jou, caso a firma obtivesse a representação do FCE e sobre as formas de se conseguirem divisas para realizar os pagamentos dos livros que seriam encomendados.

Satostegui comentou, ademais, que, além de efetuar compras por intermédio da editora mexicana Grijalbo, Mestre Jou havia comprado na Argentina, o que reforça a alegação da Editora e Livraria do Globo, antiga representante, a respeito das dificuldades postas pela concorrência argentina. A esse respeito, Satostegui esclareceu a Orfila que informara a Mestre Jou sobre a impossibilidade de continuar comprando da Argentina ou – podemos interpretar – ao menos de continuar comprando por meio da sucursal argentina do FCE, o que seria uma forma de melhor observar os limites do sistema de distribuição referente a cada país/região.

Destacando os contatos em comum, Satostegui comunicou, por carta, a Orfila que Felipe Mestre “conoce mucho a López” (Satostegui,

1952) e “conoce mucho a Aznar por relaciones comerciales” (Satostegui, 1952). Em razão das poucas informações fornecidas na carta, não foi possível obter pistas de quem seria López; mas Aznar, provavelmente, era Luís Aznar, escritor argentino que redigiu um dos prefácios de obras da coleção do FCE, denominada Biblioteca Americana (1947). Companheiro de Orfila Reynal no colégio e na vida universitária, Aznar militou no Partido Socialista, da Argentina, assim como Orfila, Delia Etcheverry e Satostegui (Sorá, 2017). Em junho de 1945, Luís Aznar passou a atuar como gerente da Editora Nova, de Buenos Aires. A Nova havia sido fundada em 1942 e, após o ingresso de Luís Aznar, voltou sua orientação editorial para livros técnicos (Solter; García, 2016). O posicionamento de Aznar no mercado editorial argentino e o interesse de Felipe Mestre Jou em comercializar livros técnicos justificam que eles se conhecessem por relações comerciais.

As impressões expressas por María Elena Satostegui após a reunião presencial com Felipe Mestre Jou foram bastante positivas. Em diferentes parágrafos da carta enviada a Orfila, ela redigiu trechos como: “Me impresiona como gente seria y creo que se puede confiar” (Satostegui, 1952) ou “Me impresiona como gente responsable” (Satostegui, 1952). A Contadora, ademais, elaborou impressões a respeito da identificação de Felipe Mestre Jou com o Fondo de Cultura Económica para além do evidente interesse comercial: “Tiene gran simpatía por el Fondo y muchos deseos de imponerlo. Espontáneamente, inició la venta de los libros del Fondo porque le interesa la institución” (Satostegui, 1952; 1956). No que concerne à Livro Ibero Americano – a outra opção para um possível acordo de distribuição –, teceu considerações muito breves, mencionando apenas que “La gente del Libro Ibero Americano es gente de la Embajada Española” (Satostegui, 1952).

Satostegui sinalizou que, no dia seguinte, um domingo, ela continuaria os diálogos com Felipe Mestre “[...] a pesar del asado que tenía proyectado en Teresópolis” (Satostegui, 1952), porque ele já retornaria a São Paulo na segunda-feira. Não há registros de outra carta redigida por ela após a planejada conversa. Os diálogos e as impressões já desenrolados por Satostegui na carta de 21 de março, contudo, foram suficientes para fundamentar a decisão do diretor

Arnaldo Orfila Reynal, que estava autorizado pela Junta de Governo a firmar, nos melhores termos, o contrato de distribuição no Brasil.

Assim, em 1º de abril, Orfila enviou um telegrama a Satostegui, o que garantiria uma comunicação mais veloz, e informou que estava de acordo em entregar a representação do FCE à Mestre Jou. Data de 31 de março de 1952, seguiu também uma carta na qual, livre das limitações de espaço de um telegrama, foi possível desenvolver o tema em mais detalhes.

Na missiva de 31 de março, Orfila orientou Satostegui sobre os argumentos que ela deveria mobilizar para explicar à firma Livro Ibero Americano os motivos de o Fondo não lhe ter concedido a representação. Entre as razões elencadas, apontou, novamente, a viagem de Felipe Mestre ao México, em 1949, como um fator que colaborou para o acordo comercial:

Será necesario que les diga que la demora excesiva que ellos han tomado para toda su correspondencia e incluso para la liquidación de esa primera compra con la cual actuamos tan liberalmente con ellos han hecho que la Junta considere el otro pedido de representación que estaba en pie desde 1949 y para conseguir la cual hasta vino aquí uno de sus representantes – como en realidad lo hizo el señor Mestre (Reynal, 1952).

Em seguida, Orfila Reynal reiterou a outorga da distribuição exclusiva dos livros do Fondo de Cultura Económica no Brasil à Mestre Jou e Cia. Ltda., decisão que, em 29 de agosto de 1952, foi também comunicada na reunião da Junta de Governo da Casa Editorial. Estava iniciada, assim, uma relação comercial que perduraria por mais de vinte anos, mas que, naquele momento, se configurava apenas como uma nova aposta. Ao sintetizar sua decisão na carta, Arnaldo Orfila Reynal expressou que o Fondo estava realizando uma “cuarta prueba”, alusão às dificuldades enfrentadas no movimento inicial de expansão para o Brasil:

La impresión que me trasmites [Satostegui] coincide con la que aquí tenemos y como los informes bancarios que nos suministra el Banco de México son muy favorables, queremos hacer esta cuarta prueba en ese país, a ver si tenemos mejores resultados (Reynal, 1952).

Ainda no Rio de Janeiro, María Elena Satostegui escreveu uma nova carta a Arnaldo Orfila Reynal, em 1º de abril de 1952, a partir do telegrama que acabara de receber com o comunicado de outorga da representação a Mestre Jou. Como esperado, a carta que Orfila redigiu em 31 de março, detalhando a questão, demorou mais tempo para atravessar a América e chegar às mãos de Satostegui. Na missiva a Orfila datada no dia 1º, ela informou que havia recebido, de alguns bancos no Brasil e nos Estados Unidos, informações de que a Mestre Jou e Cia. eram bons pagadores e com muita sagacidade para os negócios e, novamente, exprimiu suas boas impressões a respeito da firma: “De todos modos pienso que en este momento, de la gente que anda en la materia, es el más conveniente y serio” (Satostegui, 1952). Além disso, Satostegui redigiu uma carta ao “Señor Mestre Jou”, da qual enviou cópia anexa a Orfila Reynal. Na missiva a Felipe Mestre, ela comunicou que o Fondo estava de acordo em confiar-lhe a distribuição exclusiva de seus livros no Brasil e avisou que planejava ir a São Paulo no fim da semana seguinte, viagem que serviria para analisar a contabilidade e acompanhar a transferência do estoque (Satostegui, 1952).

O acordo comercial com a Mestre Jou estava, portanto, se formalizando. O que significava, porém, no contexto dos anos 1950, ser um representante exclusivo da editora mexicana Fondo de Cultura Económica? Que regras e acordos regeriam a distribuição no Brasil?

A MESTRE JOU COMO REPRESENTANTE EXCLUSIVA DO FCE NO BRASIL

O contrato de distribuição exclusiva não foi preservado nos acervos do FCE, mas a própria troca epistolar entre Arnaldo Orfila Reynal e

María Elena Satostegui traz discussões que nos permitem tecer um quadro a respeito das regras contratuais. Além disso, a correspondência tem a qualidade de nos permitir acompanhar como os sujeitos envolvidos no negócio desenrolaram a negociação entre acordos e tensões, e não apenas o desfecho formalizado em um documento contratual.

Em primeiro lugar, cabe reiterar que, assim como ocorria em relação às outras representações, a atuação da Mestre Jou como distribuidora exclusiva do FCE significava que ela compraria os livros diretamente da casa matriz e os distribuiria para todas as livrarias brasileiras interessadas em comercializá-los, além de vendê-los nas próprias livrarias Mestre Jou. Desse modo, mobilizando o circuito de comunicação elaborado por Robert Darnton (2010) para analisar a transmissão das mensagens impressas, podemos interpretar que a Mestre Jou se inseria em dois pontos dentro do circuito: como distribuidores e como livreiros.

Por consequência, a Mestre Jou estava sujeita às influências internas e externas que, juntas ou separadamente, atuavam nas atividades de distribuidores e de livreiros. No que tange às influências internas, que são aquelas diretamente relacionadas à transmissão do texto, a Mestre Jou era afetada, entre outras, pela disponibilidade das obras na casa matriz e pelo regime de pagamento a ser aplicado, pelas condições de transporte dos livros, pela necessidade de instalar um depósito e acomodar as obras, pela exigência de se vincular às livrarias brasileiras, organizando um sistema de distribuição interno, e pelo imperativo de avaliar a demanda, desenvolver estratégias de divulgação e lograr comercializar os livros, dando prosseguimento à circulação desses impressos e desenvolvendo o seu negócio. Já no que concerne às influências externas, a Mestre Jou seria afetada, por exemplo, pelas influências culturais e intelectuais, pelo desenvolvimento do ensino universitário no Brasil mas também pelas conjunturas econômicas.

Tal explanação ganha sentido uma vez que alguns desses fatores que atingem a distribuição e o comércio de livros já apareciam nas discussões contratuais que regeriam as ações da Mestre Jou como representante do FCE – principalmente o regime de pagamentos,

a avaliação da demanda e a influência de conjunturas econômicas. A troca epistolar entre Satostegui e Orfila Reynal evidencia que as negociações se iniciaram antes mesmo de ela viajar ao Brasil e prosseguiram após a outorga da representação. Na primeira carta que Orfila lhe enviou, datada de 8 de março de 1952, o diretor já explicitava as condições inicialmente oferecidas pela Mestre Jou para firmar o negócio: garantia de venda de 10 mil dólares anuais, aquisição de 200 exemplares de cada novidade editada pelo FCE e aquisição do estoque que estava sob poder da Editora e Livraria do Globo sem, contudo, precisar em que termos.

A proposta de a Mestre Jou vender 10 mil dólares por ano era bastante expressiva. Afinal, uma estatística de vendas do período de 1946 a 1952, apresentada na reunião da Junta de Governo de setembro de 1952, demonstrou que, no ano em que o Fondo mais havia vendido no Brasil, até aquele momento, gerara-se um valor de 4.184,05 dólares, o que ocorreu em 1950, quando a Globo era a representante. Além disso, até aquele momento, a editora não havia alcançado a marca de 10 mil dólares anuais em nenhum dos países apresentados na estatística, com exceção da sucursal argentina, cujos números de vendas eram bem maiores e analisados em separado²².

Ainda em relação aos termos da negociação, Orfila Reynal adiantou, em carta a Maria Elena Satostegui, que o Fondo estava disposto a oferecer um regime de pagamento de 50% em 30 dias e 50% em 60 dias, a ser aplicado tanto para as novidades quanto para as reposições. Além disso, aceitava que a cifra do serviço de novidades fixada em 200 exemplares diminuísse nos casos de “[...] obras de interés más reducido o localizado a algún país o tema de mucha especialización” (Reynal, 1952).

As condições oferecidas evidenciam, portanto, que não se tratava de um negócio em consignação, no qual a Mestre Jou pudesse encomendar livros ao Fondo e devolvê-los caso os clientes não se interessassem por eles. Ao contrário, os livros seriam efetivamente vendidos à Mestre Jou, que deveria realizar uma boa avaliação da demanda e arcar com os riscos do negócio. Ademais, é possível

22 Os países apresentados na estatística de vendas são Colômbia, Costa Rica, Cuba, Estados Unidos, Peru, Porto Rico, Venezuela e Uruguai.

depreender que, por mais que a quantidade de exemplares pudesse variar e estivesse sujeita à negociação, o serviço de novidades em si era uma imposição vinculada à representação exclusiva.

Podemos interpretar que o direito de exclusividade concedia benefícios ao livreiro e distribuidor, uma vez que ele teria a oportunidade de distribuir os livros em um país ou região, em teoria, sem que houvesse concorrentes e, na prática, contando com uma significativa diminuição da concorrência²³. Em contrapartida, ainda que houvesse margem de negociação, o distribuidor se dispunha a aceitar algumas condições que nem sempre seriam as mais vantajosas para seu negócio – o que se insere numa relação de poder entre a editora/ editor, que decide a quem conceder a exclusividade de distribuição de seus livros, e o distribuidor/livreiro, que pleiteia tal exclusividade.

Já a respeito do estoque que se encontrava no Brasil, Orfila Reynal informou, ainda na primeira missiva enviada a Satostegui, que seria possível conceder um desconto de 50% sobre o preço de catálogo com pagamento em 180 dias, mas que seria necessário aclarar de que forma a Mestre Jou pretendia adquiri-lo. Isso porque o Fondo não via inconvenientes em aceitar a devolução de livros considerados invendíveis “para limpiar ese stock lo más posible de cosas inútiles” (Reynal, 1952), mas não aprovaria a devolução de obras com valor permanente – e Orfila entendia que 90% do catálogo do Fondo possuía valor permanente. Por fim, enfatizou que seria necessário que Satostegui averiguasse as formas como Mestre Jou pretendia obter divisas para liquidar as compras. Afinal, por se tratar de um comércio internacional, os pagamentos precisariam ser convertidos para o dólar.

Conforme narrado na segunda carta que Satostegui escreveu a Orfila na data de 21 de março, a contadora teve a oportunidade de dialogar sobre as condições postas e realizar as averiguações durante

23 Mesmo um contrato de distribuição exclusiva dificilmente impediria em absoluto que os livros do FCE fossem comercializados no Brasil por outras rotas de distribuição. No decurso da representação, Felipe Mestre Jou denominou de “infiltrações” esses meios não oficiais de chegada dos livros da editora ao País. Em que pesem as “infiltrações”, não há dúvida de que um contrato de exclusividade reduz de modo expressivo a concorrência.

a longa reunião que teve com Felipe Mestre. No que concerne à obtenção de divisas, Satostegui já havia se inteirado dos trâmites e os explicou a Orfila da seguinte forma: uma vez que a mercadoria chegasse ao Brasil acompanhada da fatura, a firma importadora realizaria o pedido de transferência de fundos no Banco do Brasil. Após autorização do Banco, a firma efetuaria o depósito em cruzeiros. Segundo Satostegui, esse era um procedimento rápido, que poderia ocorrer no mesmo dia. Após efetuar o depósito, a firma entrava, todavia, em uma fila à espera de que houvesse os dólares necessários para a transferência. Tal trâmite, que costumava levar uma semana, naquele momento tardava de dois a três meses (Satostegui, 1952).

A demora na obtenção de divisas relacionava-se a uma crise cambial que havia se instaurado no Brasil, no ano de 1951, e abarcava todos os ramos de importação. Sobre aquele contexto econômico, Marcelo Abreu (2013) elucida que, iniciado o segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), o ministro da Fazenda nomeado, Horácio Lafer (1900-1965), avaliou que o controle de importações existente no Brasil causava restrições na oferta de bens, passando a promover uma política de expansão da emissão de licenças para importar. Tal resolução acarretou um *boom* de importações no País unido a uma acumulação de pagamentos atrasados, pois, “[...] embora os importadores brasileiros tivessem liquidado seus compromissos em cruzeiros, o Banco do Brasil não dispunha de cobertura cambial para liquidar os débitos” (Abreu, 2013, p. 207). Tal circunstância, conforme explicado por Satostegui, era o que teria motivado os atrasos no pagamento da dívida contraída pela Livro Ibero Americano, sendo também o que justificava as averiguações solicitadas por Orfila Reynal.

Ao consultar Felipe Mestre sobre a questão cambial, ele teria dito a Satostegui que o problema não era tão grave como pintavam os comerciantes brasileiros e que muitas vezes a dificuldade de transferência era utilizada pelos importadores como argumento para justificar atrasos de pagamento (Reynal, 1952). Ademais, Satostegui informou que Felipe Mestre lhe confidenciara possuir cerca de 500 dólares em poder de Grijalbo (o editor conterrâneo com quem fazia negócios do México para o Brasil) e que já havia ordenado que o valor fosse

transferido a Nova York (Satostegui, 1952).

Na narrativa de Satostegui, o outro ponto longamente discutido com Felipe Mestre Jou se referia às condições de aquisição do estoque que estava no Brasil. Ela salientou que Mestre Jou já estava ciente do mau estado de conservação de parte desse estoque e que, sobre os livros em más condições, “ni hablar”, ou seja: não haveria espaço para negociação (Satostegui, 1952). Partindo, então, do pressuposto de que o interesse se limitaria às obras em bom estado de conservação, informou o seguinte:

Hemos analizado todos los títulos y según su opinión [de Felipe Mestre] más o menos el 50% es invendible en Brasil. Los que se refieren a problemas de América Latina, por ejemplo. Le interesa toda economía, historia, filosofía, sociología (Satostegui, 1952).

Satostegui corroborou a avaliação do distribuidor e livreiro, argumentando em alusão ao percentual posto por Orfila na missiva anterior: “Yo también opino que el 90% de nuestro catálogo tiene valor permanente, pero para América Latina o para un Brasil de cultura más extendida” (Satostegui, 1952).

As menções às temáticas que apresentariam boa acolhida comercial reforçam a hipótese de que o Brasil carecia de livros especializados traduzidos, de modo que as traduções para o espanhol empreendidas pelo Fondo de Cultura Económica poderiam auxiliar a suprir a demanda existente. Ao mesmo tempo, as avaliações, ainda que fossem individuais, afirmam que os livros referentes aos “problemas da América Latina” não despertariam interesse nos potenciais leitores brasileiros, sugerindo que, nos anos 1950, o ideal de um conhecimento sobre a realidade latino-americana que se difundisse por todos os países dessa geografia cultural poderia não encontrar suficiente ressonância entre os estudiosos brasileiros. Satostegui, inclusive, não inseriu o Brasil em sua concepção de América Latina ao opinar que a maior parte do catálogo do FCE teria valor permanente para a América Latina *ou* para um Brasil de cultura mais ampla.

Além disso, a análise de Felipe Mestre Jou a respeito de quais seriam os interesses dos leitores brasileiros reforça o entendimento do livreiro – no caso, distribuidor-livreiro – como um dos principais agentes situados entre a oferta e a demanda (Darnton, 2010), ou, em outras palavras, como um dos mediadores que opera entre os saberes e a difusão dos saberes. Afinal, o livreiro avalia a demanda e a comunica aos editores e/ou distribuidores, ao mesmo tempo que recomenda livros e orienta os gostos dos leitores. Tal processo de avaliação e seleção não é neutro, pois o livreiro projeta suas próprias apreciações ou decide por silenciá-las. Além disso, não se trata de um processo isento de conflitos de avaliação, seja em relação aos editores ou em relação à real demanda dos leitores. Desse modo, os livreiros:

[...] ponen en tensión sus apreciaciones sobre lo que se debería leer y lo que producen las editoriales o buscan los consumidores. En esta posición bisagra nunca se mantienen neutrales, aunque a veces puedan silenciar sus apreciaciones (Mir, 2021, p. 78-79).

Naquele momento de negociações, Mestre Jou considerava, no entanto, a possibilidade de tentar vender mesmo aqueles títulos que, de acordo com sua avaliação, apresentariam baixa acolhida comercial. De acordo com o relatado na correspondência (Satostegui, 1952), ele propunha que essas obras permanecessem no Brasil por dezoito meses e, ao término do período, os “invendíveis” fossem devolvidos ao FCE. Já em relação à parte do estoque considerada “vendível”, solicitava pagamento em três, seis e nove meses.

Ao receber a carta de Satostegui sobre a reunião com Felipe Mestre, Arnaldo Orfila Reynal pôde, portanto, tomar conhecimento do desenrolar da negociação. Assim, ao redigir a carta de 31 de março, na qual concedia a representação exclusiva à Mestre Jou, Reynal também declarou as condições básicas do contrato: 40% de desconto sobre os livros e 35% sobre as revistas, a serem aplicados tanto ao serviço de novidades quanto às reposições (Reynal, 1952).

O problema, contudo, residia na transferência do estoque. A

proposta de Orfila era de que, ao menos naquele momento, Mestre Jou não devolvesse nenhuma parte, nem mesmo os livros que estavam em mau estado de conservação, porque uma devolução ao México resultaria onerosa ao FCE. Sugeriu, então, que se realizasse uma encadernação econômica de alguns exemplares em más condições para testar a possibilidade de venda por um valor reduzido.

Já, no que se referia aos títulos avaliados por Felipe Mestre Jou como de baixa colocação no mercado, Orfila reforçou que eles deveriam permanecer por mais um ano no Brasil, em regime de consignação, pois haveria o risco de Felipe Mestre, em alguns casos, ter realizado uma análise equivocada da demanda. Afinal, como vimos, tensões e divergências de avaliação entre livreiros e editores perpassam as relações no mundo do livro. Neste sentido, Orfila expressou a Satostegui que:

[...] convendría que los retuvieran un año más para que intenten [Mestre Jou] ofrecerlos a bibliotecas o particulares en alguna forma que les de una idea de si son o no colocables, porque de lo contrario se correría el riesgo de que hicieran un juicio equivocado en algunos casos (Reynal, 1952).

María Elena Satostegui ainda não estava de posse dessas informações quando redigiu, em 1º de abril, a missiva ao “Señor Mestre Jou”, comunicando a outorga da representação. Afinal, ela o fez com base no telegrama enviado por Orfila, que era muito mais sucinto. Assim, na carta a Mestre Jou, a contadora orientou que ele se dirigisse diretamente à casa matriz para encaminhar os detalhes da negociação (Satostegui, 1952).

A partir desse momento, a correspondência entre María Elena Satostegui e Arnaldo Orfila Reynal a respeito das negociações no Brasil cessou. Podemos supor que, daquele ponto em diante, os diálogos tenham ocorrido diretamente entre Mestre Jou e Orfila Reynal²⁴,

24 Podemos supor, mas não confirmar, porque o acervo das relações comerciais entre a Mestre Jou e o FCE contém documentos a partir do final de 1952, não abarcando esse período de negociações.

ainda que Satostegui tenha viajado a São Paulo “[...] para formalizar la entrega de nuestra representación a la firma Mestre Jou, controlar los stocks que devolvía la firma O’Globo y dejar terminadas esas cuestiones”²⁵ (Filial..., 1952).

Alguns meses depois, em dezembro de 1952, Arnaldo Orfila Reynal, que havia realizado uma viagem pela América do Sul a serviço do FCE e permanecido seis dias no Brasil, anunciou à Junta de Governo novidades a respeito da representação firmada com a Mestre Jou. Na ata da reunião da Junta de 23 de dezembro, o diretor informou que, na visita ao Brasil, havia reunido uma excelente impressão dos novos representantes, os quais estavam cumprindo amplamente o contrato estabelecido. Ademais, Orfila levou à consideração da Junta uma proposição que a Mestre Jou havia feito para, ao fim e ao cabo, resolver o problema do estoque de livros que, naquele momento, se encontrava em consignação: adquiri-lo por completo, incluindo as obras que estavam em mau estado de conservação, com um desconto de 70% sobre o preço de venda. Após ampla deliberação da Junta de Governo, a proposta foi aprovada por unanimidade. A Mestre Jou, então, adquiriu e efetuou o pagamento do estoque nas referidas condições, manifestando, em carta de 26 de janeiro de 1953, satisfação pelo FCE ter aceitado a solução proposta (Jou, 1953).

Estavam, finalmente, fixadas as normas contratuais que regeriam as relações comerciais entre o Fondo de Cultura Económica e a firma Mestre Jou. Em síntese, elas podem ser recapituladas da seguinte forma: venda de 10 mil dólares anuais; serviço de novidades de 200 exemplares (podendo diminuir em caso de obras de interesse reduzido ou tema de muita especialização); 40% de desconto para livros e 35% para revistas, aplicados tanto para as novidades quanto para as reposições; regime de pagamento de 50% em 30 dias e 50% em 60 dias; e aquisição do estoque completo com 70% de desconto.

25 Trecho de uma carta escrita por Arnaldo Orfila Reynal, em 28 de junho de 1952, e remetida à Delia Etcheverry, gerente da sucursal de Buenos Aires, solicitando que ela fizesse um pagamento a Satostegui, por conta da casa matriz, para cobrir os gastos extras que a contadora tivera no Brasil, uma vez que precisara ir a São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanhar a troca epistolar entre María Elena Satostegui e Arnaldo Orfila Reynal, passamos a ter mais clareza de como se deu a negociação para estabelecer uma nova representação exclusiva no Brasil e como funcionaria o negócio em seu interior. Mais que isso, percebemos que são muitos os processos e agentes que atuam na circulação dos impressos. Processos e agentes que operaram mesmo antes de iniciar a representação exclusiva com a Livraria Mestre Jou. Afinal, as gestões empreendidas para firmar o negócio foram reveladoras do cenário de dificuldades e tropeços vivenciado na expansão comercial e da mobilização de vínculos entre pessoas situadas em diferentes nações, com o objetivo de favorecer os diálogos e adentrar o mercado livreiro do País.

Neste sentido, a viagem de Satostegui mostrou-se crucial para a concretização do negócio. Afinal, a contadora realizou gestões, identificou vínculos entre diferentes sujeitos do mundo da edição, elaborou impressões e influenciou a decisão do diretor Arnaldo Orfila Reynal e da Junta de Governo a respeito da outorga da representação exclusiva. Satostegui atuou, desse modo, como uma mediadora entre a casa matriz no México e os potenciais distribuidores no Brasil. Ou seja, ao realizar gestões comerciais, desenvolveu também uma função de intermediária cultural, posto que os próprios livros – objeto das negociações – podem ser pensados, de forma concomitante, como mercadoria e objeto simbólico.

Cerca de três meses depois, María Elena Satostegui viajaria ao Chile e seguiria constituindo-se como uma mulher com importante atuação na edição: aquela que, por meio de suas viagens e diálogos, colaborou para a difusão comercial e cultural da editora Fondo de Cultura Económica pelo mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Piva. O processo econômico. *In*: GOMES, Angela de Castro (org.). **Olhando para dentro**: 1930–1964. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 179-227. v. 4.

ALTAMIRANO, Carlos. Introducción General. *In*: ALTAMIRANO, Carlos (org.). **Historia de los intelectuales en América Latina**: I. la ciudad letrada, de la conquista al modernismo. Buenos Aires: Katz, 2008. p. 9-27.

ANGUIANO, Francisco Joel Guzmán. **La sucursal argentina del Fondo de Cultura Económica en sus primeros años**: circuito editorial y prácticas (1945-1956). 2019. Tesis (Maestría en Historia) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2019.

BECERRIL, Freja I. Cervantes. Semblanza de la Colección Cvltvra (1916-1923). **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes** – Portal Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI), 2017.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Uma brasileira para a América Hispânica**: a editora Fundo de Cultura Econômica e a intelectualidade brasileira (décadas de 1940/1950). Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

FELL, Claude. La cultura a través del libro. *In*: FELL, Claude. **José Vasconcelos**: los años del águila, 1920-1925: educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario. Tomo 2. Cidade do México: Universidad Nacional autónoma de México, 2021. p. 691-738.

FICHAS da Delegacia Especializada de Estrangeiros. 1946-1974. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

FILIAL de Argentina. Caixa 45, Expediente 7, Clave 82/7. 1952. (Expediente Filial de Argentina). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. **Actas de la Junta de Gobierno**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1937–1945. Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

FONDO DE CULTURA ECONOMICA. **Actas de la Junta de Gobierno**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1952. Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica.

HAROCHE-BOUZINAC, Geneviève. **Escritas Epistolares**. São Paulo: Edusp, 2016.

MARSAL, Meritxell Hernando. La Revista de Catalunya en São Paulo, 1956: las redes culturales del exilio en Brasil. *In*: III CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA Y CULTURA ESPAÑOLAS CONTEMPORÁNEAS, 2014, La Plata (Argentina). **Anais [...]** La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata, 2014. p. 1-11.

MEJÍA, Eduardo. La industria editorial en México, obra de personas más que de instituciones. *In*: BORDA, Juan Gustavo Cobo (org.). **Historia de las empresas editoriales de América Latina: siglo XX**. CERLALC, 2000. p. 207-238.

JOU, Felipe Mestre. **Correspondência**. Destinatário: Fondo de Cultura Económica (São Paulo), 1953. Carta. Caixa 45, Expediente 1, Clave 81/264. 1952–1956 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

MIR, Sebastián Rivera. **Edición latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO; Cidade do México: Casa Abierta al Tiempo, 2021. Livro digital.

RAMÍREZ, Víctor Erwin Nova. **Arnaldo Orfila Reynal: el editor que marcó los cánones de la edición latinoamericana**. 2013. Tesis (Maestría en historiografía) – Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F. 2013.

REYNAL, Arnaldo Orfila. **Correspondência**. Destinatário: María Elena Satostegui. (Cidade do México), 1952. Carta. Caixa 45, Expediente 1, Clave 81/264. 1952–1956 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

RORIZ, Bruna Marinho Valle. **Transpor Fronteiras: a circulação dos livros da editora mexicana Fondo de Cultura Económica no Brasil (1952–1965)**. 2022. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SATOSTEGUI, María Elena. **Correspondência**. Destinatário: Arnaldo Orfila Reynal. (Rio de Janeiro), 1952. Carta. Caixa 45, Expediente 1, Clave 81/264. 1952–1956 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

SATOSTEGUI, María Elena. **Correspondência**. Destinatário: Felipe Mestre Jou. (Rio de Janeiro), 1952. Carta. Caixa 45, Expediente 1, Clave 81/264. 1952–1956 (Expediente Brasil). Arquivo Histórico do Fondo de Cultura Económica, Cidade do México.

SOLER, Manuel Aznar; GARCÍA, José-Ramón López. **Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939**. Sevilha: Renacimiento, 2016. *E-book*.

SORÁ, Gustavo. **Editar desde la izquierda en América Latina: la agitada historia del Fondo de Cultura Económica y de Siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

VARGAS, Rafael. La esencial: María Elena Satostegui. **La Gaceta**, n. 508, p. 13-14, abr. 2013.

UMA MULHER E SUA ARTE: A NARRATIVA E A ESTÉTICA DE TEREZA COSTA RÊGO E SUAS IMBRICAÇÕES COM A DITADURA CIVIL MILITAR²⁶

*Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto*

INTRODUÇÃO

As artistas mulheres que estiveram no estado de Pernambuco entre os anos de 1964 e 1985 sofreram direta ou indiretamente a violação de direitos cometida pela ditadura civil militar do período. Aquelas que não chegaram a ser perseguidas, enquanto artistas, possuíam um espírito de liberdade que as aproximava de um ciclo de pessoas que não conseguiram escapar de tal infortúnio – pessoas sensíveis às lutas por direitos sociais, culturais e aquelas que faziam parte das vanguardas revolucionárias de esquerda. Assim, testemunharam a luta não só daqueles que eram alvos do regime militar como também dos que atuavam lhes prestando apoio.

Em um contexto político como o acima apresentado, além de qualquer outra violência, sofrida também por corpos masculinos, a

26 Nota - Este artigo faz parte do projeto “A relação mulheres - educação e regime político autoritário no nordeste do Brasil (1964-1978)” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico a partir do edital Universal MCTIC/CNPq 2021. Revisão e normatização pagas com recurso do edital 02/2023 Propesqui/UFPE.

mulher precisa resistir ao terrorismo sexual, ao uso e à mutilação de seu corpo. Não há como não perceber que o corpo feminino é um agravante de dor, afinal, estupro e gravidez indesejada são fatos corriqueiros nos depoimentos das presas políticas do período, reflexos de um regime político que, além de calar as vozes, também violentou as mentes e dilacerou os corpos femininos deixando, para além das marcas e estigmas, as dores que destes descendem.

A arte, por ser um instrumento que cria e conta histórias de modo plural, foi a motivação para tomar as expressões artísticas das mulheres que vivenciaram o regime civil militar em Pernambuco como um recurso potente para entender processos de afetação e sensibilização sobre a humanidade. Isto porque as obras de artes, em suas diferentes linguagens, são uma ferramenta para politizar (Adorno, 2002). Neste sentido, temos como pressuposto que as expressões artísticas dessas mulheres são capazes de nos afetar, devido às subjetividades relacionadas ao viver em uma ditadura, cujas sensações e experiências do período perpassam suas obras e permitem o passado existir no presente, entendendo que as “(...) sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falam, por sua vez, do real e do não-real, do sabido e do desconhecido, do intuído, do pressentido ou do inventado” (Pesavento, 2005).

Existe um conjunto de ações que exemplificam as violações de direitos no contexto da ditadura civil militar brasileira e que é reconhecido legalmente. Tais ações, entretanto, precisam ser conhecidas e reconhecidas pela sociedade como injustas, ilegais e cruéis independente de com quem aconteça, pois “Somos todos iguais, braços dados ou não” (Vandré, 1979). É assim que essas ações são consideradas pela artista Tereza Costa Rêgo, cujas obras são analisadas nesta investigação, as quais manifestam o sentimento de repulsa a toda conjuntura de repressão e violação da dignidade humana infligida na ditadura (vigilância, censura, perseguição, clandestinidade, exílio, morte, desaparecimento), embora tanta atrocidade tenha sido considerada normal por algumas pessoas, inclusive contemporaneamente, como pôde ser percebido nas ações publicizadas de alguns apoiadores do candidato à reeleição, em 2022, Jair Bolsonaro que,

entre outras demandas, pediam a volta do Ato Institucional número 5 (AI-5) movimento que resultou na perda de mandatos de políticos contrários aos militares.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é de apresentar o processo investigativo e os resultados de uma pesquisa que buscou identificar elementos simbólicos que remetem ao contexto dos horrores e dores relacionados à experiência da ditadura militar, a partir de uma análise sensível imagética de obras de Tereza Costa Rêgo, uma das muitas mulheres artistas que vivenciaram o regime civil militar em Pernambuco.

CAMINHO METODOLÓGICO SENSÍVEL

A pesquisa perpassou a fenomenologia, pois foi desenvolvida com base nos processos emocionais e afetivos para promoção de conhecimentos. Segundo Maffesoli (1998), na fenomenologia, o ato de conhecer se dá a partir de meios sensíveis, como a descrição, a intuição e a metáfora. Ao analisar a produção artística da artista Tereza Costa Rêgo, não tivemos a pretensão de desvendar os seus pensamentos, o que não é condizente com a liberdade que substancia o ato criativo, a poética e a estética, mas de conhecer o conjunto de significações que estão relacionados a sua obra e possivelmente ao imaginário dos seus observadores.

Tratou-se de uma pesquisa de tipo exploratória e bibliográfica e que reconheceu as fontes com possibilidade de ampliar e contextualizar a visão sobre determinados temas e objetos de estudo (Pinsky; Luca, 2009). Tão logo as fontes utilizadas foram analisadas, tomando as sensibilidades como lentes que contribuíram para a interpretação das obras, revelou-se a necessidade de uma abordagem qualitativa quanto ao que foi percebido na narrativa e na estética de Tereza, pois o “método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2008, p. 57).

O conteúdo das obras, por sua vez, foi analisado com o auxílio do

Dicionário de Símbolos (Lexicon, 2015), o qual contempla o pensamento simbólico oriundo de diferentes círculos culturais e temporais e considera a palavra como unidade linguística que está referida a uma imagem. Nos estudos da dimensão simbólica, o símbolo une significante e significado e possui uma riqueza de interpretações que se tenta traduzir dentro de um contexto e não de modo isolado. Desse modo, no decorrer das análises relatadas neste capítulo, consideramos que,

Os símbolos contemplados conseguem trazer para o consciente os significados que estão em nossa memória e no imaginário. Os artistas nos fazem entrar nesse jogo, percebem o mundo e o materializam nas obras de arte, nas quais nos debruçamos a contemplar e criar novas concepções sobre as coisas. Nossa sensibilidade estabelece relação entre o que está à nossa frente e a memória coletiva e os processos históricos (Gomes, 2019, p. 97).

À medida que apresentamos as categorias associadas aos sentimentos que se sobressaíram na análise (o temor e a opressão, a tristeza e a solidão, os desrespeitos, o medo e a dor), buscamos expressar o sentimento de repúdio às violências cometidas e o desejo de que elas não mais acontecesse. Foi este o caminho escolhido para materializar a hipótese de trabalho que considera que a produção artística das mulheres artistas que vivenciaram o Regime civil-militar possui elementos imagéticos, simbólicos e sensíveis relacionados à memória social e à consciência política dessas artistas e que, por isso, são capazes de provocar no observador reflexões e sentimentos democráticos que convergem para o respeito e a defesa dos direitos humanos. Isto porque consideramos as sensibilidades e suas relações com o imaginário de cada mulher artista, uma vez que

Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e seu conjunto de significações construídos sobre o mundo. Mesmo que tais representações

sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação. Sonhos e medos, por exemplo, são realidades enquanto sentimento, mesmo que suas razões ou motivações, no caso, não tenham consistência real (Pesavento, 2005).

Neste sentido, a partir das cores, das formas, das palavras e da constante ligação entre o real e o imaginário, realizamos a união entre as narrativas e a aura imaginária das obras, utilizando uma ótica sensível relacionada ao mundo simbólico, a fim de proporcionar a obtenção do conhecimento sobre as violações ocorridas na ditadura militar a partir da atividade imaginativa simbólica e da Pedagogia do Belo. Sobre esta última, trata-se de:

Uma concepção de educação que é pautada no processo de cuidado da natureza mista das pessoas, auxiliando o desenvolvimento de sentidos e significados que guiaram sua ação no mundo. Falamos de uma pedagogia que desloca o ato de compreender da dimensão do intelecto a do corpo, por ser este último um agente de distintas percepções. Uma compreensão que é corporal e afetiva, que trabalha o sentir junto à memória e à imaginação, refletindo os valores e significados que são sentidos na experiência estética (Gomes, 2019, p. 94, sic).

A fim de explorar e problematizar a perspectiva da história das mulheres artistas, no período recortado, e com o olhar concentrado na artista Tereza Costa Rêgo, interrogamos fontes documentais, como os jornais da época, um conjunto de material editado e não editado – os documentos oficiais e não oficiais, biografias e produções artísticas que revelem características da atuação política e artística dessa personagem histórica. Assim, os locais de pesquisa que

reúnem esse conjunto de fontes são: a rede mundial de computadores; a Escola de Belas Artes do Recife e acervos particulares dos artistas Marcelo Mário Melo e Paulo Bruscky. Deste modo, a pesquisa se apresenta como do tipo bibliográfica e documental e se valeu de entrevista²⁷ da artista Tereza Costa Rêgo, concedida ao pesquisador Adriano José de Carvalho em 2016, bem como do livro Tereza Costa Rêgo, *A Liberdade em Vermelho*, escrito por sua neta Joana G. Rozowykwiat, publicado em 2021, e à fala da artista na 12ª edição do Sarau Plural, em 2010, disponível na rede social Facebook.

Junto às narrativas da e sobre a artista, foram analisadas 8 pinturas que levam sua assinatura: *Menina de guarda-chuva*. Óleo sobre tela, 97 cm x 80 cm. 1968; *Presença*, óleo sobre tela, 50 cm x 70 cm. 1968; *Saudade do Recife*. Óleo sobre madeira. 52 cm x 100 cm. 1979; *Sem título*. Óleo sobre tela. 52 cm x 70 cm. 1979; *Menina com guarda-chuva*. Acrílica sobre tela. 100 cm x 150 cm. 2004; e *À Espreita*, acrílica sobre madeira. 110 x 200 cm. 2010.

UMA MULHER E SUA ARTE

Falar sobre a minha vida é complicado, porque eu sou meio híbrida, sou mais bicho do que gente, gosto mais de bicho do que de gente, então sou meio desconfiada. [...] Havia uma coisa que era constante na minha juventude, principalmente quando eu era Terezinha, essa menina que nasceu rica e se casou e teve duas filhas. Eu era uma pessoa muito triste. Maria Tereza minha filha que está aqui, ela disse que lembra de mim deitada, a casa tinha uma espécie de caixa, uma estante de livros e eu ficava deitada no sofá ouvindo as músicas de Maria Dolores e Maysa Matarazzo e chorando, as lágrimas caindo assim pelo meu rosto, eu era muito triste. Eu nunca

27 As falas da entrevista assim como as da transmissão do Sarau Plural são aqui transcritas *ipsis litteris*, a fim de se manter a fidedignidade do discurso dos interlocutores.

tomei banho de mar porque era pecado e ia para o inferno, nunca fui para carnaval e essas coisas que todas as meninas dizem. Aqui eu tenho uma amiga, que eu amo muito, e ela diz que eu fui feita para os voos e ela para os ninhos. E nessa época eu não conseguia voar de jeito nenhum, e era ninho, ou era ninho e era ninho (Rêgo, 2010²⁸).

A vida de Tereza, como ela mesmo narrou, possui voos que não lhe foi possível alçar. Voos impossibilitados, em um primeiro momento, pela repressão advinda da educação conservadora e moral cristã em sua infância e juventude e, posteriormente, pelo autoritarismo do regime civil-militar. A fim de compreender os voos levantados, ou não, por esta mulher, foi necessário entender suas várias faces: a de Terezinha, a de Joanna e a de Tereza, nomes adotados por ela e que representam as fases da sua vida vivida intensamente.

Terezinha Barros Costa Rêgo nasceu em 28 de abril de 1929. Filha de José Costa Rêgo, representante comercial de produtos, homem de prestígio e intelectual de renome, e de Maria Esther Barros Costa, do lar, uma mulher católica e muito religiosa, que embora dentro de um casamento marcado pelo patriarcalismo, ainda sob a supremacia do macho, conseguia exercer autonomia e agência sobre aspectos financeiros da família e sobre as regras e costumes da sua prole. Tereza era a única filha mulher entre os 5 filhos do casal. Nesse momento, ela é Terezinha, aquela que estudou no Colégio Vera Cruz e no Colégio São José, ambos “colégios de freiras” do Recife e que, aos 15 anos, era aluna da Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Falar de Terezinha... é uma menina igual as outras, meio chatinha, meio dondoca, meio encantadora assim cheio de misturas e de charme. Eu estudei desde cedo em casa, fazia o desenho das outras

28 Todos os trechos datados de 2010, registrados neste capítulo, correspondem a transcrições da participação da artista na 12ª Edição do Sarau Plural, evento ocorrido em 28 de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?mibextid=2hbdl&v=581707982784788>.

meninas da escola. Fui da Escola de Belas Artes, mas com uma condição, eu podia ir a todas as aulas, pintura de gesso, paisagem, todas, menos modelo vivo porque era mulher nua e era pecado e ia para o inferno. E parece o diabo, porque quando eu me libertei de todas essas repressões eu pintei muita mulher nua, acho que era uma forma de protesto (Rêgo, 2010).

Por se sentir presa entre o patriarcalismo e as rigorosas práticas religiosas e regras morais, viu no casamento um meio de ter sua própria casa e sua liberdade. Casou-se com José Gondim Filho, um estudante de Direito que se tornou desembargador e com quem teve duas filhas: Maria Tereza Rozowykwiat e Laura Francisca.

Eu comecei a pintar, participar de exposições da Sociedade de Arte Moderna e do Museu do Estado. Eu ganhei alguns prêmios, mas sempre muito presa, por exemplo, pelo poder da riqueza eu ia às exposições, mas eu ia de chofer e entrava todo mundo olhando assim. Os meus amigos, que hoje são meus amigos de toda hora ficavam assim, aquela dondo-quire terrível, mas era o que eu podia ter. E assim eu fui, me casei, tive meus filhos, fiz os meus primeiros desenhos (Rêgo, 2010).

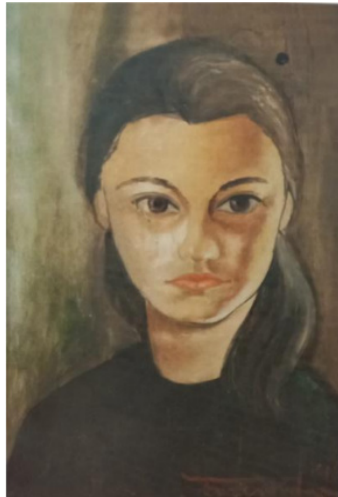
Embora conseguisse ter uma vida com maior liberdade do que quando na casa dos pais, ela ainda era uma mulher triste, havia algo que lhe faltava. Assim explica a paixão que teve quando ainda era casada:

Aí passei a ficar na cama, aquela coisa toda, e fui pega por esse bicho feroz e enlouqueci mesmo, fiquei doida, doida. E minhas filhas participavam de toda essa situação, eu nunca escondi delas. Vocês todos sabem que eu fui apaixonada por um membro

do partido comunista, perseguido pela polícia e era 1964 em pleno o golpe, aí era doídice mesmo (Rêgo, 2010).

A obra autorretrato, exposta na Figura 1, registra a tristeza no olhar firme e profundo e no semblante sério. A face pálida pintada na tela não se deve apenas à falta do banho de mar mas sim ao reflexo de todas as imposições e limitações que faziam parte da cultura patriarcal em que a artista cresceu.

Figura 1 – Autorretrato (Óleo sobre papel. 60 cm x 40 cm. 1949)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 288).

Em uma tentativa de voo, vem a paixão pelo comunista Diógenes Arruda, homem conhecido nos anos de chumbo como o Stalin brasileiro, devido a sua capacidade de organização e combatividade na luta socialista. Seu envolvimento com Diógenes Arruda não foi perdoado pelo marido, que a expulsou de casa e retirou-lhe a guarda das duas filhas por algum tempo. “E era preciso ter coragem e uma coisa impossível mesmo de segurar. Era uma coisa muito forte, eu

não conseguia segurar. Hoje em dia eu fico pensando como eu tive coragem de pular tanta janela. Eu me divorciei e fui embora com esse homem, para São Paulo primeiro e depois para Europa” (Rêgo, 2010).

É neste voo que Terezinha passa a ser chamada de Joana, uma personagem materializada como companheira de um comunista. Com o nome de Joana, ela viveu entre os anos de 1964 e 1969 na clandestinidade. Viveu algum tempo em São Paulo, onde estudou História na Universidade de São Paulo (USP) e foi professora de um cursinho pré-vestibular. Uma vez descoberta, durante a ditadura militar, sua relação conjugal com Diógenes Arruda, Tereza Costa Rêgo foi exilada. Em julho de 1972, ela se mudou para o Chile e, em 1974, para a França. Em 1979, voltou para o Brasil e vivenciou o luto da morte do companheiro, ocasionada por um infarto. Esse momento ficaria registrado em sua obra “A partida”, de 1981, o qual ela relembra na seguinte narrativa.

Depois de tudo isso a gente não acredita que volta-va para o Brasil, não acreditava que teria anistia, e fomos dos últimos a voltar. Quando eu cheguei em São Paulo, no aeroporto, a emoção foi muito grande, uma comemoração, carro na frente a carro atrás, e o pessoal gritando e chegou uma pessoa perto de mim e disse aconteceu e eu disse eu não acredito, poxa tanta vida, tanto tempo eu queria voltar ver o meu Brasil de novo, e eu o peguei assim e sacudi, dei um beijo nele e ele não respondia e vi que ele estava morto mesmo. Aí foi uma pessoa, mas porque isso rapaz? logo agora, que coisa mais injusta, mas naquele momento muito duro, talvez mais duro de toda a minha vida e senti que não tinha terminado, e tinha uma coisa muito forte em mim que era a minha pintura. E eu senti, agora eu vou pintar. Eu não sou mais a filha dos meus pais, a irmã dos meus irmãos a mulher do homem que mataram, a companheira de Diógenes que todo mundo gosta e tal,

eu sou eu sozinha, não sou mais Joana, não sou mais Terezinha, morreu tudo, não tenho mais ninguém, e eu cheguei no Recife sem lenço e sem documento, como diz a canção, para começar tudo de novo, foi muito difícil. Se eu disser que foi fácil é mentira, foi muito difícil. Mas eu comecei mesmo assim com aquele instinto artístico que às vezes sei que até incomoda (Rêgo, 2010).

Como lembra, entre 1979 e 1980, a artista se encontrava sozinha. Havia perdido o companheiro, seu pai havia falecido, sua mãe a deserdara e seus irmãos se afastaram. Neste cenário de desamparo, ela abandona o codinome de Joana e dá vida à artista Tereza Costa Rêgo.

Distante da vida de luxo que teve enquanto criança, agora viveria em uma casa pequena e simples em Olinda, acompanhada de seus gatos e de suas plantas. Inicia-se, neste período, uma vida social junto aos membros dos movimentos artísticos do período, a saber: a oficina Guaianases de gravura, o movimento artístico Brigada Portinari e da propaganda de rua. Neste último, participou da pintura de murais em uma campanha política de Miguel Arraes²⁹, se afastando do apego às formas como aprendeu na Escola de Belas Artes e de telas

29 Nasceu em 15 de dezembro de 1916, em Araripe, Ceará. Advogado e economista. [...] Pelo Partido Social Democrático (PSD), foi Deputado Estadual de 1950 a 1958 e Prefeito de Recife de 1959 a 1962. Três vezes Governador de Pernambuco, elegeu-se pela primeira vez em 1962, pelo Partido Social Trabalhista (PST). Por seu apoio às Ligas Camponesas e à reforma agrária, foi deposto pelos militares que tomaram o poder em 1964 e mantido preso por quase 14 meses. Ao ser libertado em maio de 1965, exilou-se na Argélia. Com a anistia, regressou ao País em 1979 e participou da fundação do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 1980. Em 1982, foi o Deputado Federal mais votado do Nordeste e, em 1986, elegeu-se Governador de Pernambuco pela segunda vez. [...] Em 2002, com 86 anos, conquistou mais um mandato de Deputado Federal, vindo a morrer durante o seu exercício, no dia 13 de agosto de 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/discursos-em-destaque/serie-brasileira/decada-1980-89/biografia-miguel-arraes>. Acesso em: 10 jan. 2024.

pequenas, se descobrindo com as grandes metragens e com a pintura modernista. Na entrevista³⁰ concedida a Adriano José de Carvalho, em 3 de junho de 2013, Tereza relembra sobre a experiência que teve na escola de Belas Artes.

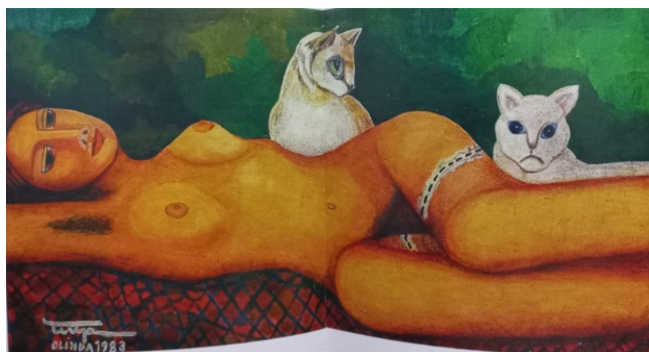
Não quero dizer que hoje eu vou fazer aquela composição áurea. [...] Eu não faço mais isso que a gente aprendeu na Escola de Belas Artes. Eu sou muito espontânea, mas, eu tenho um bom senso de espaço. Mas, isso é meu. Então, para mim, às vezes, a Escola de Belas Artes me puxa pra baixo. Porque eu vou fazer uma mão; quero fazer um braço mais cumprido. Mas, não! O certo é aqui! A cabeça é sete vezes o tamanho da altura... essas coisas que a gente aprende e a gente começa a se autofiscalizar. Mas, foi um período muito bom da minha vida. Como eu era uma pessoa que não tinha liberdade nenhuma, eu fui muito reprimida por minha família. A Escola de Belas Artes, para mim, era o céu. Porque eu vivia com essas pessoas, meus amigos e amigas. Tinha um rio atrás da Escola. A gente gazeava as aulas, e ficávamos sentados na beira do rio. Quer dizer, eu fui gente na Escola de Belas Artes. Quando eu chegava em casa, eu era trancada em casa e tirava a chave. Então, a Escola de Belas Artes foi uma janela aberta para mim. A primeira janela para o mundo. E eu tive a sorte já de pegar aqueles artistas do Rio de Janeiro, que vieram para cá, com o senso da arte moderna: Vicente do Rego Monteiro e Lula Cardoso Aires. Que foram muito importantes para a minha formação artística. Principalmente o Lula. Nas suas aulas, invés de eu fazer a cabeça sete vezes o tamanho do corpo, ele deixava a gente fazer o que

30 A entrevista está publicada na Revista Cartema, publicação semestral vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE (Ver Referências ao final deste Capítulo).

quiséssemos. E eu me soltei. A minha mão... quem desamarrou a minha mão, na Escola de Belas Artes, foi Lula. Tenho um carinho muito grande por ele (Rêgo, 2016).

As novas experiências com os grupos de artistas juntavam-se a todas as outras experiências vividas por Terezinha e Joanna e lhe traziam influências para sua pintura modernista e para seu amadurecimento enquanto mulher e artista. Ela considerava que seu estilo pessoal de pintar teve mais influência de sua experiência na oficina Guaianases do que da Escola de Belas Artes. Em suas obras, ela registra episódios da história brasileira, festejos populares, como procissões religiosas, o carnaval, costumes e o cotidiano dos lugares onde viveu, apresentando, sobre uma imensidão de tons de vermelho, a libertação feminina em seus nus – na sua expressão artística, o corpo feminino tem destaque. Sobre o nu feminino, ela se justifica: “Eu tenho uma certa dificuldade de pintar homem nu, eu acho uma coisa muito especial, é quase sagrada. Como eu tenho muitos amigos homens, eu tenho tanto respeito, tanto respeito, tanto respeito que eu como pelas beiradas” (Rêgo, 2010).

Figura 2 – Mulher nua com gatos (Óleo e acrílico sobre madeira. 80 cm x 120 cm. 1983 – Primeiro nu pintado pela artista)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 108-109).

Devido a sua trajetória artística de destaque, se torna diretora do Museu do Estado de Pernambuco durante 12 anos, mesmo museu onde já havia recebido três premiações pela sua produção artística antes do Exílio. Também ocupou outros empregos públicos que não interferiram na sua atividade artística, construindo, assim, uma carreira na pintura, com 22 exposições individuais e 41 exposições coletivas nacionais e internacionais.

Fazendo um balanço de tudo que eu vivi, teve os movimentos, as oficinas, os museus, os cargos, os filmes, e tudo isso não sobe a minha cabeça não, porque o preço foi de longa duração, minha vida foi vivida e eu fui uma pessoa privilegiada, eu sou uma pessoa bem diferente, eu amo meus amigos, eu amo as pessoas eu amo a vida (Rêgo, 2010).

Tereza Costa Rêgo, que aos 91 anos ainda trabalhava, faleceu no dia 26 de julho de 2020, enquanto estava internada, após sofrer um Acidente Vascular Cerebral, nos deixando evidente que “todo artista aprende muito até o último dia de vida. Vou continuar trabalhando a minha pintura, como quem vive ou como quem morre. Por tudo isso, lembro Picasso: “Pintar é libertar-se e libertar-se é fundamental” (Rêgo, 2010).

TEREZA COSTA RÊGO EM UMA ESTÉTICA MESCLADA COM TRISTEZA, TEMOR E SOLIDÃO

Segundo Fernando Coelho (2004), Pernambuco foi o estado brasileiro com a repressão política mais generalizada e mais violenta. Em um contexto marcado pelo autoritarismo, a opressão constante desperta sentimentos como a tristeza, o temor e a solidão, os quais envolviam tanto os presos e perseguidos como também os seus familiares. Pois, em um cenário de vigilância, é necessário pensar em tudo que sai da própria boca, para não prejudicar a si mesmo ou a outros. Viver uma experiência em que tudo ou muito pouco pode resultar em punição faz com que os traços de personalidade de cada pessoa

sejam reprimidos. A historiografia tem evidenciado que, para manutenção do poder, os governos autoritários promoveram a interdição do corpo por meio da vigilância e da censura, práticas presentes na ditadura militar que violaram a humanidade do outro, sua liberdade e, por vezes, reprimiram suas subjetividades.

A necessidade de se esconder ou de se proteger foi um traço marcante no período da Ditadura Militar. A preocupação constante provocada pela vigilância e pela censura advindas da ditadura militar é sentimento citado recorrentemente na narrativa das vítimas, pois, na época, vivia-se um cenário que promovia tensão sobre o que se pensava, falava-se, escrevia-se, e sobre o modo como as pessoas reagiam e se expressavam publicamente.

As duas obras de Tereza Costa Rêgo, analisadas a seguir, ambas intituladas de *Menina com guarda-chuva*, são capazes de evocar esses sentimentos e sensações. É interessante destacar que a primeira tela *Menina com guarda-chuva* foi pintada em 1968 e a segunda em 2004, uma distância temporal de 36 anos, aspecto que demonstra a continuidade e preservação de um sentimento.

Ao observarmos as obras de Tereza Costa Rêgo, percebemos que, se em muitas de suas telas, ela expôs e despiu o corpo feminino, em algumas ela guardou o corpo e o protegeu sob o abrigo do guarda-chuva. Podemos ser induzidos a pensar que, se dentro do lar e dos bordéis a mulher pode ficar à vontade, na rua ela precisa de proteção ao sair. No Dicionário de Símbolos (Lexicon, 2015), o guarda-chuva traz a simbologia da proteção contra o sofrimento espiritual ou qualquer outra força nociva. Se na antiguidade os criados seguravam as sombrinhas para seus soberanos, carregando o simbolismo do poder e da dignidade de quem estava sob seu abrigo, nas telas da artista esta aura imaginária é afastada, pois tanto a menina quanto a mulher carregam seus próprios guarda-chuvas – cuidam de sua própria proteção.

Figura 3 – (1) Menina com guarda-chuva (Óleo sobre tela, 97 cm x 80 cm, 1968) (2) Obra Menina com guarda-chuva (Acrílica sobre tela, 100 cm x 150 cm, 2004)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 189, 190).

Na primeira obra, em frente a uma casa com cores alegres, temos uma menina que anda sob a proteção do guarda-chuva. Seu anonimato é garantido, não conseguimos conhecer sua identidade. A artista expressionista preferiu não revelar os traços do rosto da menina que olha para o observador, mas que não quer ser vista.

Em 2004, Tereza dá vida a uma nova menina de guarda-chuva, 46 anos após a produção da obra representada na Figura 2. Na obra *Menina com Guarda-chuva*, de 2004, a artista carrega a tela de vermelho para mostrar a mulher que faz contato visual com o observador, mas que tem os olhos no escuro sob a mancha de sombra causada pelo guarda-chuva. Os olhos, instrumento da expressão psicoespiritual, são grandes, possuem um único ponto de luz, refletem a tensão e tristeza profunda de quem está sendo perseguido.

O rosto é dividido pelo cabo do guarda-chuva que ela carrega como um escudo, se mostrando localizada embaixo e atrás dele ao mesmo tempo. A fita branca amarrada ao topo é um pedido de paz? Um indicativo de que esteve marcada e sob vigilância dos militares? Ou ainda uma fita de lembrete de que, ao sair, não esqueça de levar o item para se esconder? As subjetividades da artista nos permitem muitas interpretações das quais não podemos excluir a experiência que teve ao viver sob a perseguição de um regime fundamentado no

patriarcalismo, conservadorismo e autoritarismo.

Muito foi retirado dessas pessoas, desde amores, pessoas queridas, objetos pessoais, a frequência a determinados lugares e até a perda de direitos fundamentais. O uso do próprio nome era algo inviolável para aqueles que sofriam com a perseguição e autoritarismo da ditadura, os quais passaram a usar pseudônimos/codinomes, como fez Tereza Costa Rêgo (Joanna) e tantas outras pessoas. Ao renunciar ao próprio nome, essas pessoas protegiam a si mesmas e a seus parceiros/as, companheiros/as de luta ou outras pessoas, uma vez que o objetivo da tortura muitas vezes era chegar àqueles que estavam sendo procurados.

Durante os anos em que os militares estiveram no poder, comandando um governo em que a violência acontecia de forma institucionalizada, a rotina das pessoas que eram contra o autoritarismo era vulnerável e cercada de insegurança. De acordo com Fernando Coelho (2004), havia um clima de terror em Pernambuco, estado onde até sacerdotes católicos foram perseguidos, presos e tiveram que abandonar o país devido ao “furor repressivo”, logo um cenário onde o instinto de sobrevivência era ativado com frequência. Ao se referir ao seu período no exílio, Tereza Costa Rêgo afirma que:

Infelizmente, depois de todas aquelas lutas que falei, eu não quero fazer chantagem sentimental não, mais o exílio é uma coisa horrível, você tem a passagem para viver triste, eu fui torturadíssima, toda vez que eu fui visitada parecia que saia uma salmoura e arrancava todas as minhas unhas dos pés e das mãos. você tem uma passagem doída e você não sabe nem se vai voltar. Não é uma chantagem sentimental, mas é uma coisa muito difícil. [...] Então eu acho, respondendo a pergunta que o rapaz me perguntou, eu acho que fiz um pouquinho a minha parte, não foi eu só, toda a minha geração. A minha filha que está aí, ela pagou um preço, o preço do meu exílio. [...] Depois de tudo isso a gente não acredita que voltava para o Brasil, não acreditava que que teria

anistia, e fomos dos últimos a voltar (Rêgo, 2010).

Em seu relato, é evidente o sentimento de tristeza que envolvia o divórcio, o exílio e seus desdobramentos. O afastamento das filhas, o fugir e deixar a família para trás para poder enfrentar a vida ao lado de um líder comunista perseguido são exemplos das escolhas e lutas travadas por Tereza Costa Rêgo. Ela nos mostra que o exílio não atingia apenas o exilado. O exílio promove a dor em duas perspectivas: a dor de quem partiu e a dor de quem ficou. À medida que as pessoas exiladas sofriam por perder o convívio com as pessoas amadas, aqueles que ficavam também sofriam sem saber se voltariam a ver aqueles que partiam. O sofrimento da ausência de uma mãe e de todas as perdas que essa separação pode significar é o preço pago pela filha da artista. Ao analisar algumas de suas obras pintadas enquanto estava na França, podemos inferir sentimentos que representam a realidade da vida no exílio ou ser direcionados para eles, seja pelos elementos figurativos escolhidos pela artista, pela melancolia das cores opacas, que resultam da mistura das cores ao branco e ao preto, seja pelos títulos escolhidos para nomear as telas *Presença* (1968) e *Saudade do Recife* (1979).

Figura 4 – Presença (Óleo sobre tela, 50 cm x 70 cm.1968)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 282).

A partir da análise sensível e simbólica da tela *Presença*, observamos elementos que ajudam a chegar ao sentimento da saudade constante, da espera por algo ou por alguém. No primeiro plano, temos uma mulher que aprecia algumas flores – um busto que se espalha pelo piso e tapete da sala, um elemento que é acolhedor no ambiente de uma casa. No fundo, temos outras duas personagens. Uma delas, uma mulher na sacada, seja para passar o tempo que corre no relógio fixado na parede, ou que olha ao fim do horizonte espera, de lá, talvez, a chegada, alguém. A outra figura é a de uma criança ao fundo; esta aparece só e com a cabeça inclinada para baixo. Quando Tereza se separa do marido e assume a paixão por um líder comunista abandona todo o luxo a que estava acostumada a ter desde pequena, mas é obrigada a abandonar algo de maior importância, o convívio com as filhas.

A imagem dessa criança pode nos remeter ao sentimento de tristeza de uma mãe que não está presente na criação de um/a filho/a ou ainda a lembrança da alegria de uma mãe quando pode estar na presença do/a filho/a. Os tons de vermelho fosco também são sugestivos da ideia de calma e acolhimento. Neste sentido, a tela é capaz de nos remeter à triste calma da ausência de pessoas significantes na vida da artista.

Ao passarmos para a análise da obra *Saudade do Recife*, pintada em 1979, sentimentos como a melancolia se sobressaem. No terceiro plano, temos a divisão entre o vermelho e o azul, com o vermelho adentrando o espaço limitado pelo azul.

Figura 5 – Saudade do Recife (Óleo sobre madeira. 52 cm x 100 cm. 1979)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 276-277).

No dicionário simbólico, o azul é compreendido como cor do irreal e do fantástico, da pureza e do divino; já o vermelho representa o fogo e o sangue que, na dimensão negativa, estaria entre o poder destruidor do fogo, o ódio e o derramamento de sangue, que são marcantes nas guerras. No sentido positivo, o vermelho seria a cor da vida, do amor, do calor e da paixão fervorosa. Na antiguidade, o vermelho protegia contra os perigos; no tempo moderno, seria a cor dos estandartes das revoluções, em especial do socialismo e do comunismo. O vermelho, por ser cor vistosa, também representa a partida. Sobre o uso da cor azul, em dissertação de mestrado, Adriaño José de Carvalho (2014) destaca:

A cor azul atualmente também é pouquíssimo usada pela pintora. Até mesmo quando retrata os céus de suas paisagens externas o azul é geralmente trocado por cores mais escuras, como o preto, dando-nos a impressão de “noites” ou “madrugadas”, símbolos da intimidade, da interiorização, do silêncio, do sonho e do romance (Carvalho, 2014, p. 107-108, sic).

Com relação aos elementos figurativos, temos à esquerda da tela,

a imagem de um pássaro, figura que é associada à personificação do imaterial, a dualística entre corpo e alma e a representação da alma que se esvai do corpo. Na interpretação da psicanálise, o pássaro está associado à personalidade do sonhador. Na interpretação espiritual, temos, na iconografia cristã, o pássaro na figura da pomba branca, que representa a simplicidade e a pureza, enquanto na Índia, e em parte da Germânia, a figura de uma pomba em cor escura está associada à morte e à desgraça. Do lado direito da tela, temos a figura do escaravelho, inseto que, no Egito é símbolo da ressurreição, do sol nascente (Lexicon, 2015).

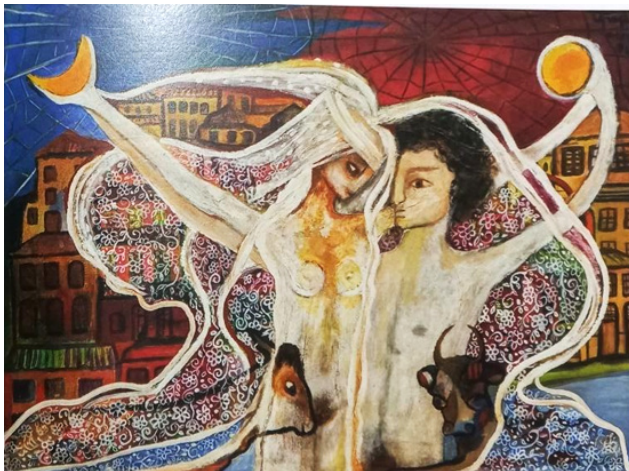
Quando passamos para o centro da tela, temos dois corpos aparentemente femininos, um deles segurando uma flor, sugerindo sua entrega ao observador. As características da flor a aproximam de uma papoula amarela ou de um girassol, sendo, a primeira, símbolo da beleza delicada e da virtude, como sinônimo do sono e do esquecimento (Lexicon, 2015). Já, o girassol, no cristianismo, é símbolo do amor divino, da alma e dos pensamentos e sentimentos dirigidos incessantemente a Deus. Deste modo, inferimos a partir da tela em análise que a experiência do exílio foi representada pela arte, expressando também um momento de formação de subjetividades.

Voltando à última obra, Figura 5, o que se vê no centro da tela: uma mulher ou duas? Uma ou duas, é possível se ler que há uma relação entre o vermelho – remetendo ao amor pelos entes queridos – e o azul – fazendo referência ao contato com o divino. Ou ainda, uma mulher que são duas, Terezinha e Joana, entre o vermelho da luta e da revolução e o azul da incerteza quanto ao fim do exílio. A obra permite entendimentos diferentes, a partir do simbolismo dos elementos visuais escolhidos e do mundo simbólico do próprio observador.

A sexualidade também foi uma dimensão afetada durante o exílio. Os relacionamentos eram interrompidos ou mantidos a distância sem a certeza de reencontros. Tereza Costa Rêgo, que sofreu com a distância das filhas, também sofreu com a distância do seu companheiro Diógenes Arruda. Na obra abaixo, Tereza Costa Rêgo traz elementos estéticos que podem representar a saudade do companheiro e o temor de perdê-lo, uma vez que ele, Diógenes Arruda, foi um

líder importante de esquerda e presidente do Partido Comunista, motivo pelo qual se tornou um perseguido político, o que os fez viverem no exílio.

Figura 6 – Sem título (Óleo sobre tela. 52 cm x 70 cm. 1979)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 275).

No primeiro plano da pintura, o casal abraçado traz a imagem da Lua e do Sol distantes um do outro, remetendo ao sentimento de perda daquilo que os completa. A pureza do sentimento que existe entre ambos pode estar simbolizada no véu de renda branco que os envolve. Vê-se a imagem de uma cabra, animal que, no simbolismo da cultura cristã do Antigo Testamento está associado ao que é limpo e puro, daí poder ser utilizado tanto na alimentação dos judeus quanto na oferta do sacrifício (Velho Testamento, Juízes, 13, 15). Em sentido oposto, entretanto, esse mesmo animal está relacionado à sexualidade da mulher. Nessa perspectiva, a cabra metaforiza o pecado, pois, diferente da ovelha, que é obediente e mansa, é rebelde e agitada. Na pintura, essa figura pode estar representando uma crítica ao modo como é vista a mulher que expressa e assume seus desejos sexuais, ou seja, como alvo de preconceito de uma sociedade conservadora.

Na região Nordeste, o termo cabra é frequentemente usado em expressões populares regionalistas, atribuindo juízos de valor ao homem ou à mulher. No primeiro caso, reforçando a masculinidade do homem: “cabra macho”, “cabra da peste”; no segundo, reforçando a vulnerabilidade feminina: “prendam suas cabras que meu bode está solto”. Neste último exemplo, a masculinidade está representada na referência ao bode. No Dicionário de Símbolos (Lexicon, 2015), o bode também remete à força vital e à libido.

No segundo plano da imagem, é apresentada uma cidade elevada à beira do rio ou do mar, o que pode remeter à paisagem do solo por onde a artista circula – talvez sua terra natal, Olinda e Recife, já que as casas possuem semelhança com a arquitetura das ruas históricas de ambas as cidades. Ao fundo, tem-se a divisão do azul e vermelho, como é frequente nas obras da artista. Por meio do simbolismo das cores, podemos ser remetidos à sensação de tranquilidade – geralmente frequente quando se está junto de quem se ama – ou de medo e temor, por não ser possível voltar a estar com alguém que desperta e sacia desejo. Neste sentido:

A pintura de Tereza Costa Rêgo sobre o suporte preto elucida uma atmosfera pictórica dramática, ligando-se à poética da referida artista, que geralmente explora em suas criações as dimensões internas do ser humano, como a sexualidade, as memórias e o intimismo, exigindo da pintura uma estrutura cromática de introspecção, aconchego e interioridade (Carvalho, 2014, p. 109).

As obras analisadas e as lembranças de Tereza, objeto deste estudo, apontam que a rotina de fuga e de perseguição que a afligiu são exemplos da resistência ao golpe contra a democracia, assim como da resistência à violação da dignidade humana. A vida no exílio e na clandestinidade, ainda que significasse dor e sofrimento, era a opção encontrada para evitar outras formas de violência institucionalizadas dentro da ditadura militar, como a prisão, a tortura, a morte e o desaparecimento.

Após duas décadas da experiência da Ditadura Militar, ainda foi possível perceber, nas obras da artista, alguns elementos que evocam representações da repressão política, aspectos que também podem ser reflexos das violências e opressões que recebeu na sua educação familiar e religiosa. Ambas as dimensões se unem e se desvelam em uma estética que aflora sensibilidades e subjetividades – é o que podemos compreender tanto com a análise das obras quanto das narrativas da e sobre a artista e sua produção, afinal como ela mesma diz:

A ditadura foi determinante para minha arte porque vivi tudo aquilo intensamente, me tornei uma mulher madura na ditadura e no exílio. Foi um período muito difícil e que lembra muito a loucura dessa quarentena que estamos passando agora. No final dos anos 1960 e 1970, houve dias como esse, em que a gente não precisava ter todo cuidado para ir até a esquina para a polícia não pegar. Agora, em 2020, as pessoas estão tendo que se comportar de maneira parecida para o vírus não pegar. Temos que ficar dentro de casa, uma vida clandestina para escapar da doença” (Rêgo, 2020).

Sobre a forma de abordar a política em suas obras, assim analisou Rozowykwiat:

Mas em toda obra de Tereza, em situações políticas ou sociais, registra-se uma permanente solidão, uma tristeza que se derrama de forma permanente, que envolve sobretudo as figuras humanas, com olhos grandes de cílios que ensombream todo o globo ocular. Algo profundamente capaz de gerar conflitos no expectador (Rozowykwiat, 2021, p. 07).

Na obra, com título sugestivo, *À Espreita* (Figura 8, a seguir), temos, em primeiro plano, uma mulher deitada com a cabeça amparada no braço. A mão segura, displicentemente, uma maçã, elemento

constante na criação da artista e que possui relação mítica simbólica com o fruto proibido comido pela personagem bíblica Eva. A maçã, não raras vezes, aparece nas mãos das mulheres pintadas por Tereza, possivelmente para fazer referência à mulher pecadora e rejeitada/afastada da presença da deidade, abandonada e deixada para sofrer por sua desobediência. Sua expressão facial é indicativa do sentimento de tristeza e desamparo.

Figura 8 – À Espreita (Acrílica sobre madeira. 110 cm x 200 cm, 2010)



Fonte: Rozowykwiat (2021, p. 206).

Em segundo plano, o traçado branco dá forma à figura de um gato cujo olhar também manifesta tristeza ou espanto. O gato, além de ser um animal admirado pela artista em seus relatos e possuir na cultura egípcia um simbolismo positivo, associado à fertilidade e ao equilíbrio, também pode revelar a associação feita entre o animal e a personificação da figura da bruxa na Idade Média. Ao fundo, uma reflexão baseada no poema A Estrela Solitária, de Augusto Schmidt, e os olhos de uma mulher em vigilância por trás de uma janela gradeada. A melancolia é reforçada no tom fechado do vermelho e do amarelo sombreado de preto que se junta à rigidez das barras de ferro e induz o observador a refletir sobre a perda de liberdade associada ao sentimento de frustração, algo recorrente na realidade das pessoas presas e perseguidas durante o regime militar no Brasil.

O poeta nasceu em 1906, no Rio de Janeiro, onde faleceu em 1965. [...] integrou historicamente o período modernista, mas nunca participou de nenhum movimento, tendo a sua obra sido uma influência para a geração de poetas que surgiu na década de 1940. Augusto Frederico Schmidt também foi editor e empresário, tendo ainda feito parte do governo de Juscelino Kubitschek. Augusto Frederico Schmidt realizou uma grande obra poética, estreando na literatura brasileira em 1928, com seu livro de poesia *Canto do Brasileiro*, cujo tema principal era o da morte, e que trazia uma tendência messiânica, contribuindo com a nova poesia brasileira, naquele tempo que era o da afirmação do movimento do Modernismo. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/cultura/augusto-frederico-schmidt-o-poeta-singular-do-modernismo>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras da artista assim como o testemunho relatado em suas narrativas, além de desvelarem a rotina de medo, opressão, solidão e terror a que a população esteve submetida, confrontam as versões oficiais que têm apresentado justificativas para os crimes ocorridos e as quais têm permitido, até hoje, que uma parte da população considere um novo regime civil militar no Brasil como saída aos problemas culturais, sociais e econômicos enfrentados por esse país colonizado, explorado e subdesenvolvido – problemas que precisam ser questionados e analisados à luz dos argumentos das pessoas que vivenciaram o passado e conheceram a realidade social brasileira nestes três aspectos citados.

A estética da artista é potente o suficiente para denunciar o modo opressor e violento do trabalho desenvolvido pela força policial que não reconhece, enquanto estado, a cidadania daqueles que não são seus aliados ideológicos. Paradoxalmente, essa brutalidade contribui para a construção do conhecimento que liberta as pessoas para

perceberem que, em tempos de ditadura, aqueles que possuem uma ideologia que afronta o interesse do regime não é digno de direitos mínimos, e por isso têm seus corpos silenciados e sua participação cidadã e democrática desencorajada.

A experiência da Ditadura e da cultura do patriarcado esteve viva na memória e narrativa de Tereza e, portanto, presente em sua poética, fosse nas obras realizadas durante a essa tragédia histórica, fosse no momento de rompimento com os padrões conservadores recebidos na educação familiar, e continua evidente em sua arte, mesmo após a ditadura militar de 1964 e na sua fase de produção mais contemporânea, sendo reveladora do passado e das marcas deixadas em suas subjetividades. Subjetividades forjadas, (trans)formadas e (re)criadas ao longo dos anos. Não sem razão, a estética de suas obras vivifica as experiências de dores vividas durante a ditadura, as quais persistem e são revividas e/ou reinventadas no ato de lembrar e de narrar tais experiências.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Commitment. In: BLOCH, Ernest, and others. **Aesthetics and Politics**. Trad. Francis McDonagh. London, Verso, 2002.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CARVALHO, Adriano José. Entrevista. Tereza Costa Rêgo: uma vida em busca da liberdade. **Revista Cartema**. v. 5, n. 5. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/article/view/246793/35751>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

COELHO, Fernando Vasconcelos. **Direita Volver**: o golpe de 1964 em Pernambuco. Recife: Bagaço, 2004.

GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade. **Diálogos entre arte e educação**: a educação estética a partir da análise sensível da obra de Abelardo da Hora. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

LEXICON, Herder. **Dicionário de símbolos**. 15. ed. São Paulo: Cultrix. 2015.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <https://tainacan.eci.ufmg.br/meio/wp-content/uploads/sites/8/tainacanitem/1123/4745/Educacao-e-sensibilidades-Pesavento.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022

PERROT, Michelle. Escrever uma história das Mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**. n.4. p. 9-28. 1995.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

PRA NÃO DIZER que não falei das flores. Intérprete e compositor: Geraldo Vandré. *In*: **Geraldo Vandré no Chile**. Rio de Janeiro: Som Maior, 1968. 1 disco vinil, Compacto, lado A, faixa 1 (6,49s)

RÊGO, Tereza Costa. **12ª edição do Sarau Plural**. 2010. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?mibextid=2hbdlt&v=581707982784788>. Acesso em: 03 jul. 2022.

ROZOWYKWIAT, Joana G. **Tereza Costa Rêgo**: a liberdade em vermelho. Recife: Cepe, 2021.

INTELECTUALES CIVILES Y MILITARES EN LA DIRECCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DURANTE LA DICTADURA CIVIL MILITAR EN CHILE (1973-1990)³¹

Felipe Zurita

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la prosopografía? Desde una perspectiva de largo alcance temporal Ferrari (2010) indica que el estudio de las biografías colectivas ha transitado por focalizarse en el *background* de los actores entendido como explicador de sus inclinaciones políticas (Stone, 1971), en las relaciones de los actores en contextos marcados por reglas que definen lo posible dentro de un sistema (Charle, 1994), o cómo el análisis prosopográfico ha sido abordado con perspectivas variadas por investigadoras e investigadores de diferentes disciplinas del amplio campo de las ciencias sociales.

Parfraseando a Ferrari (2010) el análisis prosopográfico corresponde al ejercicio de reconstrucción de biografías individuales y colectivas de determinado tipo de actores, estableciendo puntos de diálogo con su formación académica y actuación laboral y política,

31 Trabajo desarrollado en el contexto de implementación del Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11200265 titulado: «Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de ministros de educación, subsecretarios de educación y directores del CPEIP».

buscando identificar perfiles y atributos colectivos e individuales, como así también, lógicas de organización de dichos colectivos.

Considerando lo anterior, en este escrito se presenta parte de un análisis prosopográfico que ha sido desarrollado en una investigación que tuvo como propósito estudiar la configuración histórica de los intelectuales que participaron en la creación e implementación de la política educativa de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1990). De forma específica, aquí se presenta a las personas que ocuparon el cargo de Ministros de Educación, parte de las y los funcionarios responsables de la creación e implementación de la política educacional durante la Dictadura Civil Militar, periodo en que el parlamento fue cerrado y en que el poder ejecutivo del régimen asumió las tareas legislativas.

Ciertamente es posible que sea controversial definir como intelectuales a funcionarios civiles y militares, puesto que estos actores tradicionalmente no han sido considerados como intelectuales en la investigación historiográfica debido a que no se ajustan a la imagen tradicional de los mismos. En este escrito de todas formas se ha optado por comprenderlos como intelectuales siguiendo una línea de investigación al interior de la historia intelectual que se ha interesado por estudiar las biografías y actuaciones de sujetos que actúan al interior de agencias estatales asumiendo que estos son intelectuales en tanto sí, puesto que participan de los procesos de disputa por la construcción de perspectivas sociales y culturales que le dan sentido a la vida colectiva (Fiorucci, 2013). En la misma línea, estos actores son quienes movilizan y viabilizan los procesos de intervención del Estado en la realidad social y cultural, permitiendo hablar de un Estado con “rostro humano”, movilizado y encarnado por actores diversos que implementan y participan de la política pública (Bohoslavsky; Soprano, 2010). En esta línea de investigación destacan los estudios sobre los Ministros de Educación de Argentina entre 1854 y 2015 (Rodríguez, 2017) y sobre los Directores Generales y Ministros de Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 1875 y 2015 (Rodríguez; Petitti, 2017). En estos trabajos las autoras lograron reconstruir perfiles y trayectorias profesionales de estos funcionarios, consiguiendo identificar algunas tendencias en la organización y formación de los

mismos, como así también, identificar relaciones entre las características de la formación y actuación profesional de estos actores y las políticas educativas publicadas bajo su gestión. Considerando esto, resulta relevante estudiar a este perfil de actores con el objetivo de comprender mejor la deriva histórica de construcción de lo educativo a través de la acción del Estado.

Siguiendo estas pistas, es que se entendió a funcionarios civiles y militares que ocuparon cargos de responsabilidad en el Ministerio de Educación como intelectuales que actuaron al interior del Estado, debido a que participaron de los procesos de creación e implementación de las políticas educativas de la Dictadura Civil Militar y actuaron potencialmente orientados por referentes propios de su trayectoria vital en los planos académicos y políticos.

Es importante estudiar a estos actores porque son escasas las investigaciones que definen como objeto de estudio a los actores que construyeron e implementaron las políticas educacionales de la Dictadura Civil Militar en Chile (Almonacid; Luzón; Torres, 2008; Almonacid, 2016; Zurita; Pérez, 2023), especialmente si se compara con la importante producción acumulada sobre los diferentes tipos de actores civiles o militares que dieron soporte técnico e intelectual a la Dictadura Civil Militar en otras áreas, tales como las políticas económicas (Vergara, 1981, 1985; Délano; Ttraslaviña, 1989; Valdés, 1995), políticas administrativas y de gestión gubernamental (Huneeus, 2000; Valdivia, 2003; Barros, 2005; Correa, 2005; Timmermann, 2005; Valdivia; Álvarez; Pinto, 2006, 2008; Cavallo; Salazar; Sepúlveda, 2008; Cristi, 2011) y en las políticas de represión (Villagrán; Agüero; Salazar; Délano, 2005; Gill, 2005; Salazar, 2011, 2012; Rebolledo, 2012, 2013, 2015; Policzer, 2014).

Del trabajo prosopográfico desarrollado en la investigación, en este artículo se presentarán las siguientes informaciones de las trayectorias biográficas de los Ministros de Educación durante la Dictadura Civil Militar (1973-1990):

En un primer momento se presentarán datos claves de las biografías individuales de estos actores: año y lugar de nacimiento; edad al asumir el cargo y tiempo de duración en el cargo; formación (título profesional e institución educacional en que lo obtuvo).

En un segundo momento, se avanzará hacia la descripción de algunos perfiles emergentes al interior del conjunto de estos intelectuales, como así también, identificar y analizar las relaciones que los mismos establecen con otros actores al interior de su campo o fuera de los mismos, permitiendo así tener elementos que permitan analizar y ponderar al actor colectivo propuesto aquí. Para esto fue fundamental identificar y analizar las producciones de diversa naturaleza, con destaque de la política educativa, elaboradas por estos actores entendidos como intelectuales mediadores (Sirinelli, 2003; De Castro Gomes; Hansen, 2016), puesto que a través de las mismas actúan en los procesos de elaboración de referentes que influyen en la configuración de proyectos educativos y proyectos de sociedad durante el periodo de estudio.

Como el análisis prosopográfico es parte del arsenal de herramientas de investigación historiográfica, es fundamental señalar y describir las fuentes que se utilizaron. Con respecto a las fuentes primarias se cuenta con un importante conjunto de documentos de carácter legislativo donde es posible avanzar en el proceso de identificación y análisis de la política educacional construida e implementada por la Dictadura Civil Militar, como así también, es posible avanzar en el proceso de reconstrucción de las trayectorias biográficas de los intelectuales involucrados en el mismo proceso. Estas fuentes primarias son de diversa naturaleza y pueden ser clasificadas de la siguiente manera: Actas de la Junta Militar de Gobierno³²; leyes

32 Se trata de las Actas de las reuniones de trabajo legislativo llevadas a cabo por la Junta Militar de Gobierno entre los años 1973 y 1990. En estas Actas es posible acceder a parte importante de las discusiones llevadas a cabo por los integrantes de la Junta Militar de Gobierno y sus diferentes asesores, en el contexto de elaboración de diferentes cuerpos legales. Disponible en: Archivo Digital de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>. Acceso em: dia mês (abreviado - três primeiras letras minúsculas) e ano com os 4 algarimos (ex.: 4 jan. 2024).

y decretos³³; El Mercurio³⁴; Revista de Educación³⁵.

Para reconstruir las trayectorias biográficas de estos intelectuales serán revisadas distintas fuentes que permitan acceder a aquella información relevante del perfil de los mismos, como así también archivos de instituciones académicas y de las Fuerzas Armadas que contengan información sobre los procesos formativos y de ejercicio profesional de los mismos.

Tal como es reconocido por variadas autoras (Ferrari, 2010; Rodríguez, 2017), los estudios que se organizan en base al análisis prosopográfico demandan un amplio trabajo de búsqueda de información en diversas tipologías de fuentes, donde se encontrarán informaciones sobre los sujetos investigados de diversa calidad y cantidad, invitando así al desarrollo de estrategias de búsqueda amplia y flexible. El circuito de análisis propuesto aquí, utilizará una estrategia de organización de la información que permita elaborar de manera individual y colectiva las trayectorias biográficas de estos autores, en diálogo con las producciones que dan orientación a sus mediaciones en el campo educacional antes y durante de la ejecución de sus cargos en el Ministerio de Educación.

33 Disponible en: Archivo Digital de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/> - <https://www.leychile.cl/>. Acceso em:

34 El Mercurio es un periódico chileno que comenzó a ser publicado en el año 1900 y ha desarrollado una línea editorial de carácter conservadora y derechista. Se optó por analizar este periódico debido a que jugó un papel relevante en el periodo histórico abordado: fue un espacio de fuerte oposición al Gobierno de la Unidad Popular y se constituyó en un espacio de apoyo y difusión de las políticas de la Dictadura Civil Militar. Disponible em: <https://www.elmercurio.cl/>. Acceso em:

35 Es una publicación del Ministerio de Educación de Chile, medio de divulgación oficial del pensamiento educacional y las políticas educacionales de los diferentes gobiernos desde el año 1928 hasta el presente. En ese contexto, la Revista de Educación se constituyó durante la Dictadura Civil Militar en un espacio de difusión y deliberación pública de diversos intelectuales que participaron de la elaboración e implementación de la obra educacional del régimen.

MINISTRAS Y MINISTROS DE EDUCACIÓN

El Ministerio de Educación en Chile es la institución estatal responsable promover el desarrollo educacional de la sociedad, especialmente en los planos asociados al acceso a la escolarización, la formación técnica y profesional y el resguardo del patrimonio nacional. En términos temporales, es posible afirmar que desde los inicios del periodo republicano el Estado de Chile fue creando una institucionalidad educacional que paulatinamente dio paso a la articulación de prácticas y tareas públicas dirigidas a la promoción y regulación de lo educacional, que derivó en la creación del Ministerio de Educación (Cox; González; Núñez; Soto, 1997).

Durante el periodo de la Dictadura Civil Militar el Ministerio de Educación fue dirigido por las siguientes personas:

Tabla 1 – Ministras y Ministros de Educación durante la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1990)

Nota: Elaboración propia a partir de Archivo Digital de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1973-1990), Revista de Educación (1973-1990), El Mercurio (1973-1990).

De las trece personas que ocuparon del cargo de Ministra o Ministro de Educación durante la Dictadura Civil Militar es posible afirmar que se trata de un grupo mayoritariamente masculino (sólo hubo una Ministra de Educación); con un origen geográfico mayoritariamente centralizado debido a que siete personas tienen su nacimiento inscrito en la ciudad de Santiago; con un promedio de edad de 46.8 años; con un promedio de duración en el cargo de 1.26 años (463,3 días); con una formación profesional variada en la que destacan oficiales de marina (4 personas), docentes (4 personas) y abogados (4 personas); mayoritariamente formados en la Escuela Naval Arturo Prat, la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica de Chile a nivel de pregrado y con casos de aislados de formación especializada de nivel de posgrado en el campo educacional (Álvaro Arriagada) y en otras áreas de conocimiento (Juan Antonio Guzmán).

PERFILES EMERGENTES

En esta sección se presentarán algunos perfiles emergentes del grupo de personas analizadas que podrían ayudar a comprender tipologías de trayectorias posibles de relevar.

Un perfil emergente interesante lo integran los oficiales de marina que ocuparon el cargo de Ministros de Educación durante los primeros años de la Dictadura Civil Militar. Se trata de personas con una amplia trayectoria al interior de la Armada de Chile y que ascendieron en los grados jerárquicos de dicha institución alcanzando el Grado de Contraalmirantes en el contexto del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 que terminó imponiendo la larga Dictadura Civil Militar. Este es el caso de Hugo Castro Jiménez y Hernán Arturo Troncoso Daroch.

Hugo Castro Jiménez (20.05.1922 – 24.07.2009) se formó en la Escuela Naval Arturo Prat, titulándose como Guardiamarina en la promoción de 1941. También fue alumno de la Misión Naval de Chile en Washington (1949-1950). En su carrera naval cumplió con diferentes destinaciones y cargos: Acorazado Almirante Latorre (1948), Destructor Riquelme (1949), Crucero Prat (1951), Ayudante Dirección de Instrucción de la Armada (1954), Comandante del Destructor Blanco Encalada (1956), Jefe de Estudios de la Escuela Naval Arturo Prat (1959), Dirección de Armamento de la Armada (1962), Jefe del Departamento de Torpedos y Submarinos (1962), Adicto en la Embajada de Chile en Perú (1967), Director de la Academia de Guerra Naval (1969), Comandante del Crucero O'Higgins (1970), Director de la Escuela Naval (1971), Director del Litoral y Marina Mercante (1973), Ministro de Educación Pública (27.09.1973 – 16.05.1975), Comandante en Jefe de la Escuadra Nacional (1976-19.10.1976), Director General del Personal de la Armada (19.10.1976-02.12.1977).

Hernán Arturo Troncoso Daroch (01.07.1922 – 30.10.2008) se formó en la Escuela Naval Arturo Prat, titulándose como Guardiamarina en la promoción de 1941. Algunos cargos relevantes que ocupó a lo largo de su carrera son los siguientes: Agregado Naval del Gobierno de Eduardo Frei Montalva en Washington, Intendente de la Región de Valparaíso (1974-1979), Ministro de Vivienda y

Urbanismo (11.07.1974-14.04.1975), Ministro de Educación Pública (16.05.1975-03.12.1976)

El tercer integrante de este perfil emergente es Luis Sigfrido Niemann Núñez (31.08.1926-19.05.2017) quien fue parte de la promoción de 1945 de Guardiamarinas formados en la Escuela Naval Arturo Prat y logró ser promovido al Grado de Contraalmirante en marzo de 1975. A lo largo de su carrera ocupó diferentes destinos y cargos: Transporte Magallanes (1946), Acorazado Almirante Latorre (1947), Petrolero Rancagua (1948), Alumno de la Escuela de Máquinas (1950), Instructor de la Escuela de Máquinas (1951), Escuela de Torpedos y Buque Madre de Submarinos Araucano (1951), Ingeniero de Cargo Submarino Simpson (1953-1955), Ingeniero de Cargo Buque Escuela Esmeralda (1956), Instructor de la Escuela de Ingeniería Naval (1957), Alumno del Curso de Ingeniería Industrial CORFO (1957), Jefe del Departamento de Ingeniería del Crucero Prat (1962-1963), Administrador de ASMAR (1964-1965), Misión Naval de Chile en Washington (1967-1968), Comandancia en Jefe Segunda Zona Naval (1969), Subdirección Dirección Ingeniería de la Armada (1971-1973), Subdirección Operaciones Astilleros Armada ASMAR (1974), Director de la Dirección de Ingeniería de la Armada (1975-1976), Ministro de Educación Pública (03.12.1976-26.12.1978).

Durante la gestión de los Contraalmirantes se diseñaron e implementaron relevantes políticas educacionales, posibles de ser identificadas como “Políticas de Rectificación” puesto que buscaban castigar y corregir al profesorado y a las comunidades educativas: intervención de las instituciones educacionales por parte de las Fuerzas Armadas y de Orden, establecimiento de la condición de interinato a los funcionarios de la administración pública a través del Decreto Ley N°6 publicado el 19 de septiembre de 1973 (Chile, 1973a), cierre de Escuelas Normales mediante el Decreto Ley N°179 publicado el 13 de diciembre de 1973 (Chile, 1973c), corte del financiamiento y cierre del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación a través del Decreto Ley N°82 publicado el 31 de octubre de 1973 (Chile, 1973b) y del Decreto Ley N°1.284 publicado el 19 de diciembre de 1975 respectivamente (Chile, 1975). En diálogo con estas políticas educativas, este periodo es caracterizado por el desarrollo de la más intensa política

de represión por parte de agente públicos y civiles contra militantes de partidos políticos de izquierda y simpatizantes del Gobierno de Salvador Allende, con consecuencias brutales contra las comunidades educativas (Zurita, 2017, 2020).

También durante la gestión de los Contraalmirantes se diseñaron e implementaron políticas educacionales posibles de ser nombradas como “Políticas de Enaltecimiento”, puesto que perseguían acercar al profesorado a los objetivos de la Dictadura Civil Militar en el campo educacional (Zurita, 2020): fundación del Colegio de Profesores mediante el Decreto Ley N°678 publicado el 16 de octubre de 1974 (Chile, 1974) y dictación de la Carrera Docente por medio del Decreto Ley N°2.327 publicado el 01 de septiembre de 1978 (Chile, 1978).

Un segundo perfil emergente lo integran historiadores asociados a la vertiente de la historiografía conservadora nacionalista que ocuparon el cargo de Ministro de Educación: Gonzalo Vial Correa y Horacio Aránguiz Donoso.

Gonzalo Vial Correa (29.08.1930-30.10.2009) se formó como Licenciado en Derecho en la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1957. Sus experiencias políticas se relacionan con su cargo de Secretario de Jorge Prat Echaurren, Ministro de Hacienda del segundo Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo (1954) y de Ministro de Educación (26.12.1978-14.12.1979). En el plano académico se desempeñó como Profesor de la Pontificia Universidad Católica de Chile en las Cátedra de Historia del Derecho y de Historia Social de América y Chile en la Escuela de Sociología. También desarrolló una intensa actividad periodística y editorial a través de las siguientes iniciativas: fundador Revista y Editorial Portada (Enero, 1969), fundador Revista Qué Pasa (Abril 1971), Director Revista Qué Pasa (1971-1976), columnista Diario La Segunda (1981-2009), fundador de la Revista Dimensión Histórica de Chile (1984).

Horacio Aránguiz Donoso (29.03.1942-10.08.2020) desarrolló sus estudios de pregrado en la Pontificia Universidad Católica de Chile donde se formó de Licenciado en Historia y de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica en 1967. Desde el punto de vista político, ocupó el cargo de Ministro de Educación (18.10.1983-29.07.1985) y de Embajador de Chile en Suiza (19.03.1986-1988). Desarrolló una

larga carrera académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile ocupando los siguientes cargos: Ayudante de la Cátedra de Historia de la Cultura en la Escuela de Periodismo (1965), Ayudante del Centro de Investigaciones Históricas y del Seminario de Historia de Chile del Departamento de Historia (1965), Profesor del Instituto de Historia (a partir de 1966), Secretario de Redacción de la Revista Historia (1966-1976), Director de la Revista de Historia (1969), Secretario y Jefe del Departamento de Historia de Chile y de América del Instituto de Historia, Secretario del Instituto de Historia (1969), Director del Instituto de Historia (01.1977-1983), Decano de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política (1983-1984). También se vinculó a la Universidad de Chile desarrollando las siguientes actividades: Profesor de la Facultad de Derecho (1969) y Director del Departamento de Ciencias del Derecho (1971-1981).

Lo llamativo de este perfil de historiadores conservadores nacionalistas, es que durante sus periodos de liderazgo en el Ministerio de Educación se llevaron adelante importantes políticas educativas de carácter privatizadoras en los moldes de la perspectiva política y económica neoliberal (Zurita, 2020, 2022): Directiva Presidencial de Educación de marzo de 1979 (Pinochet, 1979); transferencia de establecimientos educacionales técnico profesionales públicos a gremios empresariales a través del Decreto Ley N° 3.166 publicado el 06 de febrero de 1980 (Chile, 1980a), Municipalización de la Educación Escolar por medio del Decreto con Fuerza de Ley N°1-3063 publicado el 13 de junio de 1980 (Chile, 1980b) y la Ley General de Universidades a través del Decreto con Fuerza de Ley N°1 publicado el 03 de enero de 1981 (Chile, 1981).

Un tercer y último perfil emergente que vale la pena destacar aquí es el de René Salamé Martín (nacido el 2 de enero de 1941, aún vive), que ocupó diferentes cargos de responsabilidad en el campo educacional a lo largo de toda la Dictadura Civil Militar. Desde el punto de vista formativo René Salamé Martín se formó como Profesor de Estado en Química en la Universidad de Chile. En el plano académico y profesional desarrolló una carrera dilatada en diferentes instituciones. En la Universidad de Chile ocupó los siguientes cargos: Profesor de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Naturales (1963-1980),

Ayudante Segundo de la Cátedra Química General del Departamento de Química (1963), Ayudante Cátedra, Profesor Laboratorista, Profesor Auxiliar y Profesor de la Cátedra Físico-Química (1969-1974), Profesor del Departamento de Química de la Facultad de Ciencias, integrante del Grupo de Investigación en Física Molecular de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Naturales (1971-1972). En la Universidad Técnica del Estado se desempeñó como Profesor de Físico-Química del Departamento de Metalurgia. El Profesor René Salamé Martín también desarrolló una dilatada carrera al interior del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ocupando los siguientes cargos: Profesor Investigador Ayudante (1968), Profesor Investigador Tercero, Jefe del Departamento de Química, Jefe del Área de Producción y Secretario General Ejecutivo (1978). En el CPEIP el Profesor René Salamé Martín fue fundador y Editor Jefe de la Revista Chilena de Educación Química.

En lo que concierne a la dimensión de liderazgo político en el campo educacional, el Profesor René Salamé Martín ocupó los siguientes cargos: Director del CPEIP (03.03.1980-01.07.1982), Subdirector de Educación (01.07.1982-01.09.1982), Director de Educación (01.09.1982-01.11.1983), Subsecretario de Educación (28.11.1983-27.10.1988) y Ministro de Educación (05.06.1989-11.03.1990). De esta forma, a lo largo de cerca de diez años consecutivos el Profesor René Salamé Martín participó de posiciones de liderazgo educacional, colaborando con los procesos de creación e implementación de las políticas educacionales de la Dictadura Civil Militar.

CONCLUSIÓN

Como fue señalado con anterioridad, el propósito de este escrito es estudiar la configuración histórica de los intelectuales que crearon e implementaron la política educativa de la Dictadura Civil Militar en Chile (1973-1990). Para lograr aquello se propuso presentar datos claves de las biografías intelectuales de estos actores y describir perfiles emergentes posibles de identificar a la luz de los mismos datos.

Con respecto a los datos claves de las biografías individuales de los intelectuales civiles y militares presentados es posible concluir que se trata de un colectivo: mayoritariamente masculino; mayoritariamente nacidos en la ciudad de Santiago; de mediana edad; con un promedio de duración en el cargo bastante breve; con formaciones de pregrado variadas con destaque de oficiales de marina, docentes y abogados; con formaciones de pregrado desarrolladas mayoritariamente en instituciones nacionales como la Escuela Naval Arturo Prat, Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile; con escasas experiencias de formación a nivel de posgrado.

En el caso de los perfiles emergentes al interior del conjunto de estos intelectuales, es posible concluir lo siguiente:

Fue posible identificar perfiles emergentes variados, tanto en el plano de sus formaciones académicas, de la composición de sus integrantes y de las orientaciones ideológicas. Un perfil inicial fue aquel representado por los Contraalmirantes que ocuparon el cargo de Ministros de Educación, con una formación similar en los tres actores analizados y representativos de un periodo donde la Doctrina de Seguridad Nacional y el Anticomunismo eran lineamientos preponderantes en el campo de las políticas seguidas en dicha cartera de Estado. El caso de los historiadores conservadores nacionalistas muestra otro perfil emergente, con una formación ampliamente vinculada a la Pontificia Universidad Católica de Chile y con un desempeño en el plano de la acción de las políticas educacionales más asociado a la perspectiva del Neoliberalismo de corte privatizador y desestructurador de la noción de Estado Docente, abriendo así una interrogante a propósito de la coherencia entre la perspectiva teórica propia del campo historiográfico que desarrollaron estos intelectuales y el tenor de su actuación pública liderando el Ministerio de Educación. En el caso del perfil del Profesor René Salamé Martín es posible identificar a un académico universitario con experiencia en el desarrollo de conocimiento en su campo disciplinar que logró configurarse en un capaz gestor de instituciones del campo educacional, lo que se representa en su estabilidad y amplia duración en el desarrollo de sus funciones, llegando a ser el último Ministro de Educación de la Dictadura Civil Militar después de recorrer los recovecos de diferentes

instituciones asociadas.

Fue posible caracterizar al colectivo de intelectuales civiles y militares aquí analizados, como así también a los perfiles emergentes descritos, como profesionales con experiencia relevante dentro del campo educacional. Asociado a lo anterior, algo importante de destacar aquí tiene que ver con el perfil de estos actores como sujetos dotados de una formación calificada, en parte importante asociada a áreas del campo educacional.

Finalmente, se propone aquí la necesidad de continuar desarrollando estudios sobre este perfil de intelectuales, con el objetivo de complementar y ampliar el entendimiento del campo educacional durante la Dictadura Civil Militar en Chile y en otros países del Cono Sur.

REFERÊNCIAS

ALMONACID, Claudio; LUZÓN, Antonio; TORRES, Mónica. Cuasimercado educativo en Chile: el discurso de los formuladores de políticas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 16, n. 8, p. 1-47, 2008. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n8.2008>

ALMONACID, Claudio. **Política educativa en primera persona**. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2016.

BARROS, Robert. **La Junta Militar**. Pinochet y la Constitución de 1980. Santiago: Editorial Sudamericana, 2005.

BOHOSLAVSKY, Ernesto; SOPRANO, Germán. **Un Estado con rostro humano**. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.

CAVALLO, Ascanio; SALAZAR, Manuel; SEPÚLVEDA, Óscar. **La historia oculta del régimen militar**. Memoria de una época 1973-1988. Santiago: Uqbar Editores, 2008.

CHARLE, Christophe. **La République des universitaires, 1870-1940**.

Paris: Seuil, 1994.

CHILE. **Decreto Ley N° 6.** Declara en calidad de interino los personales que indica. Ministerio del Interior y Subsecretaría del Interior, Santiago, 19 Septiembre 1973a. Disponible en: <http://bcn.cl/1jr4d>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 82.** Suspende Aplicación del Artículo 3° de la Ley 17.615, de 1972. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 31 Octubre 1973b. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqwb>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 179.** Declara en reorganización la Enseñanza Normal chilena. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 13 Diciembre 1973c. Disponible en: <http://bcn.cl/1jqxb>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 678.** Crea el Colegio de Profesores de Chile. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 16 Octubre 1974. Disponible en: <http://bcn.cl/p6nu>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 1.284.** Cancela Personalidad Jurídica a los Organismos que indica y crea Comisión Administradora de sus Bienes. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 19 Diciembre 1975. Disponible en: <http://bcn.cl/1h2xs>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 2.327.** Crea la Carrera Docente y regula su ejercicio. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 22 Septiembre 1978. Disponible en: <http://bcn.cl/3i2a>. Consultado en: 24 octubre 2023.

CHILE. **Decreto Ley N° 3.166.** Autoriza entrega de la administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 06 Febrero 1980a. Disponible en: <http://bcn.cl/12sh>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063**. Reglamenta aplicación inciso segundo del artículo 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio del Interior, Santiago, 13 Junio 1980b. Disponible en: <http://bcn.cl/pmd>. Consultado en: 24 oct. 2023.

CHILE. **Decreto con Fuerza de Ley N° 1**. Fija Normas sobre Universidades. Ministerio de Educación Pública, Santiago, 03 Enero 1981. Disponible en: <http://bcn.cl/12rb>. Consultado en: 14 jul. 2015.

CORREA, Sofía. **Con las riendas del poder**. La derecha chilena en el siglo XX. Santiago: Editorial Sudamericana, 2005.

COX, Cristián; GONZÁLEZ, Pablo; NÚÑEZ, Iván; SOTO, Fredy. **160 años de educación pública**. Historia del Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación, 1997.

CRISTI, Renato. **El pensamiento político de Jaime Guzmán**. Una biografía intelectual. Santiago: LOM, 2011.

DE CASTRO GOMES, Angela; HANSEN, Patricia. **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DÉLANO, Manuel; TRASLAVIÑA, Hugo. **La herencia de los Chicago Boys**. Santiago: Las Ediciones del Ornitórrinco, 1989.

FERRARI, Marcela. Prosopografía e historia política. Algunas aproximaciones. **Antíteses**, v. 3, n. 5, p. 529-550, 2010. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n5p529>.

FIORUCCI, Flavia. Presentación. **Prismas**. Revista de historia intelectual, n. 17, p. 165-168, 2013. Disponible en: https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Fiorucci_prismas17/395. Acceso em:

GILL, Lesley. **Escuela de las Américas**. Entrenamiento militar, violencia política e impunidad en las Américas. Santiago: LOM, 2005.

HUNEEUS, Carlos. **El régimen de Pinochet**. Santiago: Editorial

Sudamericana, 2000.

PINOCHET, A. Directiva presidencial sobre la educación nacional. Separata publicada en **Cuaderno del Profesor Rural**, Santiago, n. 17, p. I-VIII, mayo-junio 1979.

POLICZER, Pablo. **Los modelos del horror**. Represión e información en Chile bajo la Dictadura Militar. Santiago: LOM, 2014.

REBOLLEDO, Javier. **La danza de los cuervos**: el destino final de los detenidos desaparecidos. Santiago: Ceibo Ediciones, 2012.

REBOLLEDO, Javier. **El despertar de los cuervos**: Tejas Verdes, el origen del exterminio en Chile. Santiago: Ceibo Ediciones, 2013.

REBOLLEDO, Javier. **A la sombra de los cuervos**: los cómplices civiles de la dictadura. Santiago: Ceibo Ediciones, 2015.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. Los Ministros de Educación en Argentina (1854-2015): análisis de los perfiles profesionales de las elites políticas. **História da Educação**, v. 21, n. 51, p. 397-417, 2017. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66794>.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela; PETITTI, Mara. Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875-2015). *Historia de la Educación. Anuario*, v. 18, n. 1, p. 41-65, 2017. Disponible en: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/413>.

SALAZAR, Manuel. **Las letras del horror**. Tomo I: La DINA. Santiago: LOM, 2011.

SALAZAR, Manuel. **Las letras del horror**. Tomo II: La CNI. Santiago: LOM, 2012.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: REMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003,

p. 231-269.

STONE, Lawrence. Prosopography. **Daedalus**, v. 100, n. 1, p. 46-79, 1971. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20023990>.

TIMMERMANN, Freddy. **El factor Pinochet**: dispositivos de poder, legitimación, élites, Chile, 1973-1980. Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005.

VALDÉS, Juan. **Pinochet's economists**. The Chicago School in Chile. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

VALDIVIA, Verónica. **El Golpe después del Golpe**. Leigh vs. Pinochet. Chile 1960 – 1980. Santiago: LOM, 2003.

VALDIVIA, Verónica; ÁLVAREZ, Rolando; PINTO, Julio. **Su revolución contra nuestra revolución**. Vol. I. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973- 1981). Santiago: LOM, 2006.

VALDIVIA, Verónica; ÁLVAREZ, Rolando; PINTO, Julio. **Su revolución contra nuestra revolución**. Vol. II. La pugna marxista-gremialista en los ochenta. Santiago: LOM, 2008.

VERGARA, Pilar. **Autoritarismo y cambios estructurales en Chile**. Santiago: FLACSO, 1981.

VERGARA, Pilar. **Auge y caída del neoliberalismo**. Santiago: FLACSO, 1985.

VILLAGRÁN, Fernando; AGÜERO, Felipe; SALAZAR, Manuel; DÉLANO, Manuel. **Represión en Dictadura**: el papel de los civiles. Santiago: LOM, 2005.

ZURITA, Felipe. Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). **Araucaria**. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, v. 19, n. 38, p.

285-322, 2017. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/4006>.

ZURITA, Felipe. El trabajo docente durante la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. **Revista História da Educação**, v. 24, e92711, 2020. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/92711>.

ZURITA, Felipe. Políticas públicas de educación superior en Chile en contextos de crisis: transformaciones y continuidades del sistema universitario entre la Dictadura Cívico-Militar y la Postdictadura (1981-2018). **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 38, p. 1-33, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6575>.

Zurita, Felipe; Pérez, Camila. Los actores detrás de la política educacional de la dictadura civil militar en Chile (1973-1990). **El Futuro Del Pasado**, v. 15, p. 1-41, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/fdp.31141>.

**Parte II: O Brasil
como projeto
educativo: narrativas
sobre um país e sua
população**



POLÍTICA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO PORTAL DO BICENTENÁRIO: OUTRAS NARRATIVAS DE BRASIL E BRASILEIROS/AS

*Aléxia Pádua Franco
Cíntia Borges de Almeida
Danielle Aparecida Arruda*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos e analisamos a rede do Portal do Bicentenário como uma experiência de História Pública e um espaço de circulação de sentidos políticos, por meio de narrativas de sujeitos invisibilizados na historiografia tradicional e na história dos 200 anos de Brasil Independente, analisando diferentes projetos de independência do Estado Nação e múltiplas formas de ação e de atuação na luta por independências em diferentes dimensões da sociedade brasileira em constituição.

O Portal do Bicentenário foi concebido no âmbito do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822 – 2022)³⁶, desenvolvido desde 2007 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação geral dos professores Luciano Mendes de Faria Filho e Tarcísio Mauro Vago, da Faculdade de Educação. Esse Projeto visava à produção e popularização de conhecimentos que favorecessem a reflexão sobre a contribuição da Educação Pública para a construção

36 Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

de um país justo e igualitário, nos auspícios do Bicentenário da Independência do Brasil. Em 2020, com a aproximação das comemorações dos 200 anos de Brasil Independente, a equipe do Projeto Pensar se desafiou a criar um projeto paralelo para produzir, editar, fazer curadoria, organizar e disponibilizar conteúdos multimidiáticos, inter e multidisciplinares sobre os duzentos anos da Independência do Brasil e seus desdobramentos.

O Portal do Bicentenário se constituiu, então, da vontade de construir um espaço colaborativo, em rede, composto por professores/as pesquisadores/as de escolas da Educação Básica, de universidades, faculdades e estruturas similares, programas de pós-graduação, centros, núcleos e grupos de pesquisa, instituições de representação de pesquisadores/as e de programas de pós-graduação, sindicatos de docentes, instituições de representação de estudantes, movimentos sociais, cidadãos e cidadãos brasileiros(as) de todas as regiões do Brasil³⁷. Sua premissa básica seria que os conteúdos produzidos e disponibilizados “visassem à construção de uma sociedade igualitária, democrática, laica, inclusiva, não violenta, antirracista, antiLGBTfobia, antissexista, anticapacitista”³⁸, por meio de narrativas não excludentes, que tenham os sujeitos marginalizados da história como protagonistas e também como produtores de suas próprias narrativas³⁹. Em julho de 2023, a primeira fase do Portal do Bicentenário foi encerrada com a comemoração do 2 de julho – data em que se celebra a independência do Brasil na Bahia. Desde então, o Portal iniciou sua segunda fase para, a partir do marco dos duzentos anos da Lei Geral

37 Vale destacar o apoio institucional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e financeiro da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da deputada estadual de Minas Gerais Beatriz Cerqueira e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), além de outras instituições e pessoas cuja contribuição foi registrada em <https://portaldobicentenario.org.br/equipe/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

38 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/sobre-o-portal/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

39 Ver o vídeo manifesto do Portal do Bicentenário disponível em: <https://youtu.be/ejV94Mhr6s8?si=aiZPpWTTgrcfjowN>. Acesso em: 2 nov. 2023.

de Instrução Pública de 1827, desenvolver estudos, pesquisas, reflexões, debates e produções sobre o Bicentenário das Escolas Públicas no Brasil (1827-2027) e a participação de seus agentes e currículos no processo de constituição do Brasil Independente, em prol de seu fortalecimento democrático.

Para compreender e analisar a primeira fase do Portal do Bicentenário, vamos discutir, inicialmente, seus sentidos políticos e sua inserção na História Pública, para, em seguida, materializarmos suas ações por meio de três produções: “Nas Ondas do Portal”, “Entre a Universidade e o chão da Escola” e a coluna jornalística “Bicentenário em foco”.

SENTIDOS POLÍTICOS E POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO BRASIL INDEPENDENTE

Na busca pela conquista de um país justo e igualitário, a educação escolar, enquanto um direito social para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres e de maior protagonismo no processo democrático, consiste em uma política pública imprescindível de ser discutida pelos poderes públicos e pelas demais instâncias sociais que defendem o seu caráter de inclusão. Nessa direção, compreendemos ser necessária a mobilização de memórias e de histórias de sujeitos e de instituições sociais nas disputas pelo presente, de modo a fomentar narrativas mais plurais e democráticas. Qual é o nosso lugar na formação da nação brasileira marcada por estruturas que pouco deram visibilidade aos processos constituídos por movimentos de embates, resistências e enfrentamentos contra a exclusão social e o apagamento de experiências múltiplas de educabilidade, de ancestralidades, de formas diversas de luta, de expressão cultural e de vida?

A provocação aqui escriturada permite dar início ao pensamento em torno dos sentidos políticos e das políticas sociais e educacionais na história do Brasil Independente, amplamente distinguida pela cristalização de normas e padrões civilizatórios alinhados a um discurso de formação da nação sob a égide da modernização, do progresso e da defesa nacional. Desde a Independência do Estado Nação

em 1822, o projeto de Brasil em constituição e de brasileiros e brasileiras em formação dificultou o direito de coexistência de pessoas diversas entre si e acirrou as desigualdades sociais.

A partir deste pressuposto, a rede educativa Portal do Bicentenário comprometeu-se a visibilizar o marco do Bicentenário da Independência do Brasil, comemorado às margens do 7 de setembro de 2022, mas não somente pelo sentido da efeméride em si. Assumiu o propósito de pensar os diferentes processos envolvidos na formação do Estado-Nação. As independências abordadas, historicamente, nas mais variadas regiões, foram problematizadas à luz da realidade dos múltiplos “Brasis” marginalizados pela diversidade de seus territórios educativos e dos sujeitos que a eles pertencem, ou, não pertencem, justamente pela ausência do reconhecimento da pátria cidadã para todos e todas; diversidade pouco discutida nos livros de História, não incluída na própria história do país idealizado.

A Independência do Brasil não serviu para tornar nossos territórios e nossas populações livres. Deste modo, há de se pensá-la como um movimento simbólico, carregado de representações de disputa de poder, que levou à dependência de um modelo civilizatório imposto, por uma elite social, aos povos originários de diferentes culturas, fazendo-se inculcar um tipo de padronização eurocêntrica e ocidental de processos educativos, de hábitos, de comportamentos.

Falar de sentidos políticos é investigar as intencionalidades de cada discurso – conjunto regular, polêmico e estratégico de fatos linguísticos –, de cada debate promovido, de cada efeméride comemorada, de cada símbolo inventado, de cada texto impresso. Por meio destes, o Brasil supostamente independente, no Império e na República, se consolidou a partir de uma sociedade hierarquizada e mergulhada em profunda desigualdade social, mas que se projeta em meio a um espírito de espetacularização. O interesse público e a construção coletiva de uma identidade nacional foram substituídos por um universo simbólico projetado por bases fragmentadas, divididas por interesses diversos e correntes políticas divergentes. Pautada no poder de poucos, a independência dos sujeitos brasileiros foi alicerçada pela fabricação de um imaginário social (Carvalho, 1995) capaz de modelar visões de mundo e condutas.

Os sentidos políticos estavam imersos na complexidade em torno da formação da nação. Este movimento de escolhas políticas configura-se poder; é a construção na história e pela história de regimes de verdade que circulam, que se impõem, que se valem no domínio da política, no domínio do comportamento, na legitimação de uma ciência; regimes de verdade que se tornam constitutivos do sujeito do conhecimento a partir das estruturas de poder consolidadas (Foucault, 1996). Na batalha pela construção de uma história, o conhecimento, que é o que há de mais generalizante, passa a ser esquematizado, ignorando diferenças, impondo relações de força, fabricando uma suposta natureza humana na ordem do resultado, do acontecimento, do efeito (Foucault, 2001).

Diante das estratégias anunciadas, consideramos necessário pensar a ideia de política a partir da diversidade de territórios educativos e dos sujeitos dos Brasis. A discussão sobre os territórios educativos, em diferentes campos do conhecimento, está relacionada à complexidade das dinâmicas do cenário cultural e social. Em localidades onde as disputas de classe e as diferenças de raça, gênero, religião estão marcadas, os processos educativos, numa visão mais pluralista e reticular, devem considerar os múltiplos espaços, culturas e identidades (Gomes; Azevedo, 2020).

Diferente disso, ao se projetar uma sociedade homogeneizada, desconsidera-se a pluralidade das suas regiões, dos seus sujeitos, sem se estabelecer uma relação com o contexto político, econômico, sociocultural, e, ainda, torna-se os sujeitos vulneráveis aos territórios da violência, do medo, da pobreza, construindo uma nação marcada pela desigualdade, pela exclusão dos direitos sociais, pela intolerância, pelo não reconhecimento da cidadania coletiva. Pelo viés histórico, a partir da falta da independência de diversos brasileiros e brasileiras, amplifica-se a discussão sobre o Bicentenário “comemorado” em 2022.

Os 200 anos da Independência do Brasil, principal pauta do Portal do Bicentenário entre os anos 2020 e 2023, não foi por nós reduzido às comemorações e aos marcos oficiais já conhecidos e amplamente “ensinados” durante o processo de escolarização. Nesta perspectiva, tentamos desconstruir, em nossas ações didáticas e em nossas

produções científicas, o seu sentido de “uma apropriação social do discurso” forjado, conforme sinalizado por Michel Foucault (1996).

Voltamos a falar sobre “Brasis”, no plural. Isso se dá, pois a diversidade envolveu os processos de independência em cada região do nosso país. Pensamos os territórios, os sujeitos, as práticas educativas de uma forma muito distinta em cada uma das regiões, em cada grupo social. Para o desafio de falar sobre “Brasis” e sua pluralidade, a subjetividade da educação, principalmente a Educação Pública, em diferentes contextos sociais, foi analisada tendo como definição de subjetivo “marcas singulares” que se instalam em prescrições individuais ou de grupos hegemônicos, que acabam se consolidando. No campo histórico-cultural, a subjetividade não só evidencia a essência humana mas também, de forma complexa, está diretamente interligada a um conjunto de relações sociais (Vygotsky; Luria, 1996). Nesse direcionamento, compreendemos independências e liberdades. Guiamo-nos na construção de um Portal do Bicentenário como espaço educativo, político e social para se construírem resistências e disputas de histórias e narrativas antes naturalizadas e agora repensadas.

Pensar o Bicentenário da Independência, efeméride evidenciada no ano de 2022, não se limita a pensar as permanências ocorridas do processo de 1822 até nossa atualidade. Tendo a escola pública como o espaço fecundo de fomentar o debate e promover ações educativas com significados mais amplos em torno dos sentidos de independência, faz-se necessária uma provocação relacionada aos sujeitos da educação. Assim, vale o exercício de enfatizar as marcas sociais da individualização as quais, de muitas formas, foram responsáveis pela transferência da responsabilidade do Estado frente à proposição e implementação de políticas públicas educacionais para experiências mais plurais e democráticas no campo escolar.

Ao se problematizarem as narrativas tradicionalmente predominantes na escola para formar a identidade nacional, o conceito de democracia e as estratégias educacionais aplicadas ao longo de 200 anos do Brasil Independente, os sentidos políticos, também alicerçados ao compromisso de uma educação cidadã e de um país mais justo e igualitário, impulsionam denúncias e movimentos contrários

à história única, à mercantilização do ensino, às políticas excludentes e homogeneizadoras, às subjetividades que seguem impedindo a autonomia dos sujeitos e fazem reverberar técnicas de si para o aprisionamento individual e coletivo. Neste desafio de promover uma análise crítica sobre política e políticas educacionais, alcançamos a compreensão de que os sentidos de independência estão diretamente interligados ao entendimento dos sujeitos em uma relação de conhecimento e de poder, envolvidos em um constante campo de forças que os move e, necessariamente, evoca a resistência.

Nesse campo de forças, o Portal do Bicentenário situa-se do lado daqueles/as que questionam “Independência para quem?”. Por meio de suas mídias e redes sociais digitais, esse Portal se insere na História Pública para mobilizar reflexões e diálogos sobre as (não)independências do Brasil, sobre os diferentes projetos de independência do Estado Nação em disputa no século XIX, para além do projeto vencedor do eixo Rio de Janeiro – Minas Gerais – São Paulo que a história dita oficial torna único, sobre as lutas por outras independências organizadas por movimentos negros, indígenas, feministas e suas conquistas, nestes 200 anos de país independente. Nesse movimento, outras identidades e outros Brasis vêm à tona – Brasis que lutam contra o racismo, contra o patriarcado, contra a LGTBfobia, contra as desigualdades sociais, mazelas silenciadas pela identidade nacional homogeneizadora, perpetuada pela História dita oficial.

O PORTAL E SUA MATERIALIDADE ENQUANTO HISTÓRIA PÚBLICA

Compreendemos como História Pública a pluralidade de narrativas históricas escritas, imagéticas, audiovisuais, museais, musicais, elaboradas “para, com e pelo público” (Mauad, Almeida, Santhiago, 2016, p. 12), composta tanto por produções de historiadores e professores de História quanto por produções de não historiadores – jornalistas, cineastas, *youtubers* com formações diversas etc., que circulam por meio de diferentes suportes e tecnologias.

Samira Frazão (2016), ao resenhar o livro “História Pública no Brasil: sentidos e itinerários” (Mauad, Almeida, Santhiago, 2016),

sintetiza que

[...] a história pública, pois, pode promover um ambiente no qual o conhecimento acadêmico e o não-acadêmico convergem para a produção de um saber amplo sobre o passado e o presente, elaborado por muitas mãos. [...] Saberes que convivem entrelaçados em uma atmosfera de disputas, mas que visam, sobretudo, à promoção de um conhecimento que não deve ter apenas no recinto acadêmico sua validade e legitimação (p. 378-379, sic).

Ao ampliar a circulação do conhecimento histórico e promover a sua produção compartilhada por equipes multidisciplinares, a História Pública, em seus múltiplos formatos, participa da formação histórica e da identidade de crianças, jovens e adultos, de reflexões sobre a relação passado e presente e da elaboração de projetos para o futuro.

Um dos lugares de produção e circulação desta história pública é a rede mundial de computadores, configurando uma História Pública Digital (Lucchesi, 2013), que envolve disputas de narrativas, algumas que dialogam com a História Ciência, outras que a negam e outras que entrecruzam diferentes saberes e memórias sem hierarquias. É nessa última vertente que o Portal do Bicentenário se situa.

Em sua composição, em seus objetivos e em seus princípios, por meio de autorias e abordagens diversas, o Portal do Bicentenário se propõe a ser uma experiência inter e multidisciplinar, de integração de diferentes linguagens, de produção e curadoria de múltiplos materiais, que busca colaborar para a reflexão sobre os 200 anos de Brasil Independente, na relação entre os Brasis que fomos, somos e queremos. Além da inserção da História na cultura das mídias, o desenvolvimento de suas ações e produções centra-se no processo de mobilização de uma consciência histórica para um público amplo, não exclusivamente acadêmico. Como afirma Torres-Ayala:

Pluralizar o lugar de enunciação da história é um

dos objetivos de algumas das propostas da história pública, ou seja, democratizar o conhecimento histórico de uma forma colaborativa para criar diálogos entre diversas interpretações do passado é um pedido de reconhecimento institucional de outras formas de fazer a tarefa histórica (Torres-Ayala, 2020, p. 231, tradução nossa).

Nesta perspectiva, a estrutura do Portal do Bicentenário é composta pelo *site* institucional⁴⁰, dividido em quatro trilhas – Independências, Améfrica, Trajetórias e Comemorações –, caminhos que podem ser percorridos para se entender o processo de Independência do Brasil e seus desdobramentos. Desta forma, o Portal não se resume a um repositório de materiais, mas se torna uma experiência construída de acordo com a interação de cada indivíduo com suas postagens. O *site* está interligado a um conjunto de mídias e redes sociais digitais: a) um canal no *YouTube*⁴¹ que transmite e arquiva rodas de conversa, palestras, entrevistas, videoaulas, documentários, cursos *online*, vídeos de divulgação, produzidos pela equipe do Portal e/ou por parceiros; b) uma página no *Facebook*⁴², um perfil no *Instagram*⁴³ e outro no *X*⁴⁴, utilizados tanto para divulgação de eventos e materiais disponibilizados no *site* e no *Youtube* quanto para circulação de *cards* e pequenos vídeos sobre datas comemorativas e outras temáticas, produzidos especialmente para estas redes.

Para alcançar públicos diversos, as produções das mídias e redes sociais do Portal prezam pela acessibilidade, por meio da interpretação em Libras e/ou inserção de legendas nos audiovisuais bem como da descrição das imagens para pessoas cegas ou com baixa visão.

40 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

41 Disponível em: <https://www.youtube.com/@Portaldobicentenario> Acesso em: 15 nov. 2023

42 Disponível em: <https://www.facebook.com/portaldobicentenario> Acesso em: 15 nov. 2023.

43 Disponível em: <https://www.instagram.com/portaldobicentenario/> . Acesso em: 15 nov. 2023.

44 Disponível em: <https://twitter.com/ptlbicentenario> . Acesso em: 15 nov. 2023.

No intuito de ser uma produção colaborativa, no site há a aba Participe⁴⁵, espaço onde todos/as são convidados/as a enviar produções multimidiáticas para o Portal, desde que elas estejam de acordo com o documento “Políticas, Diretrizes e Protocolos para Produção, Curadoria e Publicação de Conteúdo no Portal do Bicentenário”⁴⁶. Nas redes sociais digitais, são feitas postagens que instigam comentários e sugestões, os quais são acompanhados e respondidos diariamente pela equipe de comunicação do Portal, além de considerados para planejar novas ações e produções.

O acesso livre, aberto e gratuito aos materiais do Portal também beneficia sua elaboração colaborativa e sua ampla circulação. Suas produções são compartilhadas na perspectiva dos Recursos Educacionais Abertos (REA) que, conforme definição adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são um recurso educacional que

[...] precisa possuir uma licença de utilização que permita ao usuário certas práticas de uso sem o infringimento dos direitos autorais, como a cópia, o compartilhamento, a modificação e a sua distribuição, dependendo do tipo de licença escolhida pelo autor desse recurso (Santos, 2013, p. 7).

Os materiais do *site*, conforme informado no seu rodapé, são disponibilizados com a licença *Creative Commons*, preferencialmente, com a *Atribuição CC BY 4.0*. que permite a sua cópia, redistribuição, adaptação para qualquer suporte e finalidade, mesmo que comercial. No canal de *Youtube*, após assinatura de Termo de Cessão de Imagem e Som daqueles que aparecem no vídeo, os audiovisuais também têm licença aberta.

Ao pensar o Portal na perspectiva digital e aberta, que foi

45 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/participe/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

46 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Protocolos-para-envio-de-material-para-Portal-v.5.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

premissa desde sua concepção à execução no formato de mídias e redes sociais digitais, consideramos as transformações da cultura digital que afetam profundamente a produção, acesso e apropriação de fontes e conhecimentos históricos. Apesar da ação dos algoritmos que perfilam os internautas em nichos, os meios digitais podem promover a interação entre pessoas de diferentes localidades, culturas, percepções, que atuam em múltiplos espaços sociais e transformam, como afirma Noiret, “a *web* em uma “história ‘viva’ e ‘pública’, praticada de forma interativa por todos [os que têm acesso às tecnologias digitais e à internet], e não mais limitada à atividade dos historiadores acadêmicos” (Noiret, 2015, p. 35). Em boa medida, a diversidade regional dos materiais disponíveis no Portal do Bicentenário se deve a essa dinamicidade possibilitada pelo meio digital, sua abrangência em relação aos sujeitos e ao território nacional.

A partir da compreensão de que fazer história pública não é somente publicizar a História mas promover a democratização da produção em si, através de diferentes saberes e memórias, analisaremos as produções “Nas Ondas do Portal”, realizada em parceria com o Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED); a coluna “Bicentenário em Foco”, elaborada em parceria com o jornal Pensar a Educação, Pensar o Brasil (1822-1922); e a série de vídeos “Entre a Universidade e o chão da Escola”, produzida juntamente com a Associação Nacional de História (ANPUH).

NAS ONDAS DO PORTAL

Em busca de realizar pesquisa, extensão e divulgação científica, o Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), no ano de 2021, aprovou a atividade extensionista intitulada “Portal do Bicentenário: Independências e História da Educação”, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), visando problematizar os discursos educacionais construídos em diferentes contextos históricos e analisar suas representações e apropriações, por via de fontes e documentos, como relatórios oficiais, legislações, debruçando-se sobre a materialização e organização escolar. O projeto consistiu em um dos desdobramentos da articulação do Grupo com o

Portal do Bicentenário.

A proposta justifica-se devido a sua potencialidade de promover reflexões sobre os projetos de Brasis e as disputas no campo educacional e político ao longo do nosso processo histórico. Em articulação com a rede Portal do Bicentenário, buscou o fortalecimento da própria universidade em nível nacional, além de ter possibilitado que professores/as, alunos/as da educação básica e do ensino superior e a comunidade em geral integrassem essa rede de produção de conhecimento. Desse movimento, em 2021, surge o kit didático “Nas Ondas do Portal”⁴⁷, desenvolvido por pesquisadores e pesquisadoras do campo da História da Educação, discentes e docentes de diferentes universidades do Brasil, convidados/as a realizarem as análises propostas em vídeos, com acessibilidade.

Assim, fez-se circular um novo material didático para aulas de Literatura, Língua Portuguesa, História e Geografia, beneficiando e possibilitando o acesso de professores/as e alunos/as a conteúdos relevantes e cientificamente fundamentados acerca dos sentidos das Independências nos Brasis afora.

Composto por vídeos de análises musicais com viés histórico (crises políticas, conflitos sociais, questões econômicas) e espacial (especificidades urbanas dos centros e das periferias das cidades), a ação promoveu questionamentos a partir das letras escolhidas, evidenciando a possibilidade de utilizar as músicas como fontes para se alcançarem exames sobre o Brasil que temos e o Brasil que queremos. Assim, “Nas Ondas do Portal” possibilitou que vozes distintas fossem escutadas pela musicalidade que amplificou os problemas sociais, que deu espaço de escuta aos diferentes grupos existentes em nossa nação bem como se tornou um espaço para reconhecermos os diferentes Brasis que precisam ser revelados e estudados em sala de aula.

Abrimos “Nas Ondas do Portal” com o objetivo de tensionar as comemorações em torno dos 500 anos de “descobrimento” do Brasil. A professora de História da Educação, Aline de Moraes Limeira (UFPB), faz uma análise histórica, política e social sobre a música

47 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/nas-ondas-do-portal/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

“Quinhentos anos de quê?”, de autoria de Belchior, interpretada por ele mesmo, no ano de 1993, com referência ao contexto da grande comemoração nacional dos anos 2000. A Professora Aline chama todos e todas nós para o exercício de estranhamento da história branda e pacífica que nos contam sobre o processo de colonização, iniciado a partir de “descobrimento” de uma terra que “chamou-se américa, porventura ou por azar”, refletindo sobre a exploração de seus povos e de suas riquezas para formar a “civilização cristã e ocidental” que, contraditoriamente, comemorou tanto seus 500 anos de colonização, em 2000, quanto seus 200 anos de emancipação, em 2022.

Entre os vídeos publicados, a historiadora Raquel Freire Bonfim (UESC) se debruça sobre a música “Pequena memória para um tempo sem memória”, de Elza Soares e Gonzaguinha, de 1981. Com centralidade nos milhares de militantes, presos e mortos políticos do período da ditadura civil-militar no Brasil, Raquel convoca o público a pensar nas inúmeras mortes patrocinadas pelo Estado; a lembrar que os tantos rostos desaparecidos eram cidadãos que construíam a sociedade brasileira, mas que não tiveram seu direito à vida garantido. Essa música nos ajuda a refletir sobre a importância das lutas por liberdade e por direitos civis na construção da democracia e sobre quão relevante é preservar a memória a respeito delas.

Ainda no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil, “Nas ondas do Portal” segue sua programação com a análise construída pelo historiador Iure Alcântara Barros (UESC) da música “Pra não dizer que não falei das flores”, de autoria de Dias Geraldo P. Araújo e interpretação de Geraldo Vandré, em 1979. Temos um convite para conhecermos profundamente a luta pelo processo de redemocratização do país, que vinha marcado pela opressão, silenciamento, autoritarismo político, mas também marcado pela guerrilha e resistência social via arte, música, cinema, teatro, educação.

No mesmo suporte aqui sob evidência, agora localizando o Brasil no processo de redemocratização nacional, o cientista social João José dos Santos (UESC) analisa a música “Brasil”, de autoria dos compositores: Cazusa / George Israel / Nilo Romero, interpretada pelo cantor Cazusa, no ano de 1988. Sua provocação caminha no sentido de dar luz aos problemas sociais existentes, de alertar para

o fato de o Brasil ter que ser para todos/todas os/as brasileiros(as) e não exclusivo de uma elite política e econômica que, há séculos no poder, mantém a concentração de renda, defende a exploração da força de trabalho e usurpa os direitos sociais.

A partir de questões atuais, mas destacando os problemas estruturais do nosso país, a professora de História da Educação, Surya Pombo (UFPB), faz uma análise histórica, política e social sobre a música “Rolezin”, do primeiro CD da dupla paraibana Haxixe Xavier, convidando alunos/as e professores/as a pensarem em direitos urbanos, em desigualdade social, conflitos geracionais, ocupação dos espaços e, acima de tudo, no racismo brasileiro.

Em sua análise musical, o historiador Rafael Henrique Guimarães (UESC) pensa a respeito da música “Mátria”, do trio musical “As Baías”, anteriormente conhecido como “As Bahias e a cozinha mineira”, formado por Raquel Virgínia, Assucena Assucena e Rafael Acerbi. Denunciam-se os mecanismos sociais de controle dos corpos, o uso das linguagens, a articulação do poder e o “boom” de dinâmicos embates dos campos conservadores e progressistas. Trata-se, ainda, de uma acusação às conhecidas bancadas políticas do congresso nacional: “da bala; da bíblia e do boi”, representações do nosso sistema político vigente.

Por fim, o historiador Sérgio Rabelo (UESC) traz em sua obra a melodia de “Negro Drama”, do grupo Racionais Mc’s, do álbum “Nada como um dia após o outro”, de 2002. A música pretende delatar os conflitos sociais dentro das comunidades e entre as diferentes classes sociais no país, envolvendo questões como o racismo, o preconceito, o crime, a violência policial, entre outros enfrentamentos. Traz uma chamada para pensarmos aspectos estruturais, ainda fortemente ligados ao período histórico da escravidão da população negra no Brasil bem como compreender a resistência envolta na construção do movimento negro e na defesa de uma cultura plural marginalizada em nossa história.

“Nas Ondas do Portal” consiste em uma ação que demonstra a possibilidade de se utilizarem músicas compostas em diferentes períodos históricos, de diferentes estilos e regiões do Brasil, como fonte documental para se alcançarem análises históricas sobre o Brasil que

temos e o Brasil que queremos.

COLUNA BICENTENÁRIO EM FOCO

A coluna “Bicentenário em Foco” surgiu, em 2020, como uma das ações desenvolvidas junto ao Portal do Bicentenário, rede educativa que assumiu, nestes últimos anos que se passaram, o compromisso de materializar novas interpretações sobre a efeméride do 07 de setembro e contrapor o discurso oficial engessado em poucos heróis, em feitos forjados, em histórias fabricadas e pautadas no apagamento das narrativas “do outro”, discurso que legitimou a exclusão das populações diversas do processo de identidade nacional.

Idealizada por pesquisadores/as da História da Educação, Luciano Faria Filho (UFMG), Cíntia Almeida (UESC), Aline Limeira (UFPB) e Priscilla Bahiense (UFMG), essa Coluna propunha mobilizar as memórias e as histórias, tendo em vista “as disputas pelo presente”. Em razão disso, seria necessário “dar uma visibilidade pública, cada vez maior, a essas disputas” para serem criadas condições para pensar e produzir “tempos presentes mais plurais e democráticos” (Faria Filho; Almeida; Limeira; Bahiense, 2020). A Coluna ofereceu aos leitores e às leitoras um “Giro do Bicentenário”, promovendo um movimento para dar destaque às pautas do campo da Educação, a partir dos limites e enfrentamentos necessários que a Independência do Brasil, o seu centenário e o seu bicentenário não alcançaram.

Mais à frente, sob editoração de Cíntia Almeida e Aline Limeira, entre os anos de 2020 e 2022, a coluna “Bicentenário em Foco” trouxe, em forma de textos jornalísticos, os diferentes Brasis que conformam esse imenso país, a partir do desafio de convidar intelectuais da História da Educação, representantes das suas múltiplas regiões, para repensar os processos em torno da independência e a sua relação com o cenário educacional e com as políticas públicas para a educação. Construiu-se um “Giro do Bicentenário” com muitas mãos, olhares, ideias, projetos, pesquisas, arquivos, enredos, sujeitos e territórios.

Conforme sinaliza Limeira (2022), ao consultar o acervo jornalístico produzido pelo “Giro do Bicentenário”, constatou-se a produção

de 96 artigos, de autores e autoras de 20 estados brasileiros, encomendados pela Coluna. Disponíveis para consulta nas páginas *online* do Pensar a Educação (UFMG) e do Portal do Bicentenário⁴⁸, os textos demonstram uma materialidade histórico-pedagógica de grande potencial para ser trabalhada em sala de aula, nos cursos de Licenciaturas, principalmente naqueles que oferecem a disciplina História da Educação em sua matriz curricular. Vale mencionar, ainda, o fato de essa produção estar amparada na pluralidade dos sujeitos autores que compuseram o escopo textual organizado por nós, professores/as, pesquisadores/as, estudantes inseridos no Ensino Superior e em atuação na Educação Básica, envolvidos/as em dezenas instituições de ensino brasileiras, que conduzimos as histórias registradas em nossas páginas. Com abordagens distintas, amplo repertório de temáticas e acervos documentais, foi possível refletir sobre diferentes perspectivas acerca da (des)construção histórica do processo de independência nacional, seus personagens, narrativas, marcos temporais (Limeira, 2022).

Em setembro de 2022, o Bicentenário da Independência do país chegou, aconteceu. 200 anos da Pátria amada, Brasil? Muito mais do que comemorações cívicas, as gentes dos Brasis – porque são muitas e a sua diversidade é reconhecida por nós – foram às ruas esbravejar as representações possíveis de independências: comida no prato; direito à vida; seguridade trabalhista; saúde e vacina para todos/as; educação pública e de qualidade; participação eleitoral; regularização de terras indígenas; reforma agrária; preservação ambiental; respeito aos nossos corpos. De que independência estamos falando? Daquela que a Constituição diz garantir, os direitos sociais para todos, todas, todos os cidadãos da nação brasileira.

Foi nesta direção que, em setembro de 2022, a equipe de edição da coluna “Bicentenário em Foco” agradeceu aos seus leitores e leitoras, colaboradores e colaboradoras, por fazerem parte da construção daquela história. Para Almeida (2022), foi um evento – histórico – que entrelaçou independência e educação. Ficou o convite para fazer e refazer o foco! A efeméride mudou. Dando centralidade aos

48 Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/giro-do-bicentenario/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

sujeitos da educação, e pensando seus processos de dependência e independência, a comemoração dos 200 anos da Instrução Pública no Brasil, em 2027, tornou-se o novo Giro a ser promovido.

ENTRE A UNIVERSIDADE E O CHÃO DA ESCOLA

No ano de 2022, foi firmada uma parceria entre o Portal do Bicentenário e a Associação Nacional de História (ANPUH), para promover a produção de propostas pedagógicas a serem aplicadas nas aulas de História e disciplinas afins, explorando as temáticas abordadas nos textos produzidos para o Blog das Independências⁴⁹. No intuito de desenvolver um projeto que unisse experiências da Universidade e das escolas de Educação Básica, para refletir sobre diferentes dimensões dos processos que envolveram a Independência do Brasil, professores e professoras de todo o país foram convidados/as para comentar textos publicados no Blog, produzidos por especialistas em História da Independência do Brasil.

Esse projeto foi realizado pensando na aproximação necessária entre a Educação Básica e Superior. Nas últimas décadas do século XX, ocorreu um processo de transferência da formação de professores para o ambiente universitário, autonomizando-se da profissão e distanciando-se dos espaços escolares. Especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores, aprofundando a formação teórica, mas deixando à margem as autorias experimentadas no cotidiano escolar. A diminuição deste distanciamento entre escola e universidade tem sido cada vez mais observada nos últimos anos, e o Portal do Bicentenário se propõe a ser uma instituição na qual este diálogo possa acontecer de forma enriquecedora e pungente.

A produção dos vídeos foi realizada em um processo que envolve a autoridade compartilhada, na composição de análises sobre a Independência e como ela pode ser compreendida e ressignificada tanto pelos estudantes da Educação Básica e Superior quanto pelos

49 O Blog das Independências é resultado de uma parceria entre a Associação Nacional de História (ANPUH), a Revista Almanack e a Sociedade de Estudos do Oitocentos. Os textos estão disponíveis no link <https://www.historiaaberta.com/blog-das-independencias>.

profissionais da Educação. O planejamento de uma aula parte da seleção de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades como guias, mas, no processo de ensino e de aprendizagem, muitos outros aspectos precisam ser levados em conta

[...] tais como a motivação do aluno e do professor e a relação de confiança e respeito construída entre eles, a definição das metodologias, o contexto social em que o educando se encontra, o espaço físico disponível para efetuar as tarefas, a disponibilidade de materiais a serem usados, entre outros (Heinzmann; Pellenz, 2014, p. 153).

No intuito de dialogar com as particularidades de cada região do Brasil, foram convidados/as professores e professoras atuantes na Educação Básica de todos os estados do país, para a produção de videoaulas curtas, com até dez minutos de duração, nas quais os profissionais analisam os conteúdos dos textos do *Blog* e sugerem atividades didáticas tendo-os como base⁵⁰. Trata-se, portanto, de uma produção de mão dupla que considera a articulação entre teoria e prática, entre historiografia e saber histórico escolar, problematizando diferentes sujeitos, fontes, temporalidades e narrativas.

Os textos do *Blog* foram escritos buscando analisar o Bicentenário como um processo conflitivo de formação do nosso país, no qual diversas lutas por independências ocorreram. Foram considerados vários projetos de nação, agentes sociais e, conseqüentemente, diversas escolhas do que narrar e silenciar. Temas como “a Independência e o protagonismo popular”, “Mulheres na Independência”, “A Independência do Brasil à luz da população negra”, “Índios cidadãos no Brasil independente”, entre outros, nos apresentam as perspectivas de camadas da população que não costumavam ser consideradas

50 A playlist com todos os vídeos está disponível no link

https://www.youtube.com/playlist?list=PLo4Fnnml08uCNpt2MVI7yEkV_HN_hJ-CGd e também em:

<https://portaldobicentenario.org.br/da-universidade-ao-chao-da-escola/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

como sujeitos protagonistas.

Já, textos como “Quando foi a Independência do Brasil?” e “Existiu uma Independência do Brasil?” nos levam a contestar fatos que são tidos como certos e irrefutáveis, abrem possibilidade para se discutir “a verdade” na história e como um fato histórico chega até um livro didático, por exemplo. As relações internacionais são pano de fundo para discussões importantes, a partir das quais se podem aprofundar os temas da influência externa em nosso país e das aproximações e distanciamentos em relação à história das nações vizinhas. Textos como “os EUA e a Independência do Brasil”, “Uma Monarquia entre Repúblicas”, “A independência do Brasil e a relação com a Inglaterra”, “França e Brasil na época da Independência” foram selecionados pelos/as professores/as da Educação Básica para se promover essa discussão. Neste sentido, os textos do Blog das Independências também são importantes materiais didáticos que podem inspirar o desenvolvimento de outras pesquisas sobre diferentes atores sociais e somar aos conteúdos que já são abordados em aulas de História e disciplinas afins na Educação Básica.

Os vídeos produzidos pelos/as professores/as da Educação Básica apresentam sugestões de atividades bastante diversificadas, considerando as especificidades regionais e a experiência de cada profissional. Foi indicada por esses professores/as a necessidade de se trabalhar com conceitos como liberdade, resistência e independência, no sentido de se buscar compreender como essas noções se alteram com o passar do tempo. Em relação à interdisciplinaridade, foram recomendadas: a elaboração de cartografia das revoltas pela Independência; trabalhos de releitura do conteúdo através de RAP, poesia, artes visuais e outras manifestações artísticas, além de possíveis elaborações de releituras do quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo.

O trabalho com fontes escritas foi considerado importante por muitos professores, que propuseram a utilização dos próprios títulos presentes no *Blog* como ponto de partida para discussões em sala. A análise de fontes da época da Independência, como jornais e folhetos, para se compreenderem as mudanças em relação à linguagem e à divulgação de notícias também foi proposta pelos docentes. Houve

indicação de pesquisas sobre os sujeitos que aparecem nos textos do *Blog*, figuras que tradicionalmente não recebem o merecido destaque nos materiais didáticos utilizados nas escolas, relatando suas trajetórias e representatividade tanto para o movimento de Independência quanto para a sociedade do seu tempo ou atual.

Para envolver fontes e narrativas digitais, foram indicadas pesquisas sobre *memes* que fizessem referência à Independência, pesquisas por *sites*, *podcasts* e conteúdos que estivessem presentes em páginas da Internet, com o objetivo de problematizar as diversas abordagens e apropriações desse tema, produzidas em diferentes tempos e espaços. Neste sentido, também foi recomendado o incentivo da produção de conteúdos pelos próprios estudantes no formato de *podcasts*, vídeos curtos, montagens visuais ou quaisquer outras mídias que incentivassem a autoria dos alunos.

Importantes relações com a trilha América⁵¹ do Portal do Bicentenário foram feitas a partir da recomendação de pesquisas sobre o fim da escravidão nos países latinos, além de outras sobre as independências nos países vizinhos ao nosso e qual a relação entre eles nos dias atuais, abordando temas como xenofobia e preconceito racial; também foi proposto elaboração de trabalhos sobre a independência em países do continente africano e a historicidade do conceito de liberdade. Por fim, foi ainda recomendado o trabalho com os movimentos populares a favor e contra a Independência, realizando-se uma comparação com os movimentos atuais, como MST, movimentos indígenas e quilombolas, promovendo questionamentos sobre o que o estudante conhece sobre essas iniciativas e como elas são recebidas pela população.

A iniciativa não se propõe a esgotar o tema da Independência, mas tão somente a ser uma inspiração para que profissionais de todo o Brasil desenvolvam reflexões e elaborem atividades a partir destas, aproximando a pesquisa da prática docente, participando da

51 Este conceito foi baseado da obra de Lélia González, “América Ladina”, que busca abrir caminhos para uma compreensão mais profunda da América como um todo, trazendo à tona a dinâmica cultural afrocentrada que se manifesta no continente. Sem perder de vista as relações que temos com o continente africano, procura escapar das reproduções do imperialismo.

construção das narrativas. Os vídeos disponibilizados nesta ação foram produzidos por profissionais que atuam em contextos escolares diversos nas cinco regiões do país, mas que, todos os anos, retornam, igualmente, ao tema da Independência. Por meio da diversificação e ressignificação das abordagens sobre esse fato histórico, buscam unir a criatividade com a compreensão dos conteúdos, interligando passado e presente para que os alunos, com autonomia e criticidade, possam complexificar a compreensão da história da qual também fazem parte, o que incentiva a reflexão sobre seu agir social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de ações extensionistas, de ensino, de pesquisa e de divulgação científica que enlaçaram profissionais da Educação, História, Matemática, Filosofia, Artes, Comunicação, Sistemas de Informação, estudantes e representantes de movimentos sociais, foram prospectadas e produzidas narrativas diversas, socializadas no Portal do Bicentenário. Essas produções foram realizadas por meio de cursos de formação com licenciandos/as e com professores e professoras da Educação Básica; da organização de seminários, rodas de conversas, *lives* e entrevistas, recursos que propiciaram o diálogo entre docentes da Educação Básica e Superior e representantes de coletivos populares; da curadoria. Também foi possível a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, em parceria com diversas agências e instituições, no formato de *podcast*, curta-metragem, sequências didáticas, jogos educativos, vídeos e textos didáticos, com análises de canções, de textos literários, obras de artes visuais, série de *cards* sobre datas comemorativas; houve, ainda, produção de livros, cordéis, artigos e dossiês de revistas, a partir do debate das Independências e seus múltiplos sentidos para os territórios e os sujeitos do Brasil.

Foram prospectados, elaborados, organizados e disponibilizados gratuitamente, e com licença aberta, conteúdos digitais de interesse dos sujeitos que cotidianamente fazem nossa história, especialmente aqueles da Educação Básica nas várias regiões do Brasil: professores/as, alunos/as e comunidade escolar. Assim, pudemos contribuir no processo educacional e político, com a luta democrática por uma

escola de qualidade socialmente referenciada e pela disputa de narrativas sobre o passado, o presente e os projetos de futuro do Brasil.

Fomentamos discussões sobre a nossa história e sobre os projetos de país que temos e aquele que queremos. Disputamos narrativas entre diferentes setores sociais mobilizados em torno das celebrações, inclusive, oficialmente, a versão comandada pelo Governo Bolsonaro que, em plena campanha eleitoral de 2022, por meio de atos oficiais sobre a grande efeméride, perpetuou narrativas conservadoras de pátria uniforme, ordeira, com uma identidade nacional que homogeneiza a concepção de família, de crença, de religião, de educação com base em valores patriarcais, cristãos, brancos e que, assim, colocam em risco a democracia e a diversidade em nosso país. Em contraposição a este movimento conservador, os conteúdos e todas as demais realizações do Portal do Bicentenário visam à construção de uma sociedade igualitária, democrática, inclusiva, não violenta, antirracista, anti-LGBTQIA+ e laica; e estão engajados no combate a todo e qualquer tipo de discriminação e violência, notadamente, aquelas que são motivadas pelo gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião, região, profissão e engajamento político das pessoas.

Pudemos fazer os enfrentamentos necessários e deixar a nossa marca, via materiais didáticos e paradidáticos, à disposição do público, especialmente escolar, constituído, hoje, por mais de 2,3 milhões de professores/as e mais de 40 milhões de alunos/as.

O Portal do Bicentenário se inseriu, por meio da História Pública Digital, nas disputas de narrativas sobre a construção do Brasil nos últimos duzentos anos, através da visibilidade massiva de sujeitos políticos tradicionalmente silenciados, capazes de assumir sua própria historicidade. A contestação da “história única”, pretensamente hegemônica, foi a premissa que nos moveu para que novos sentidos surgissem junto a uma sociedade mais democrática e igualitária, pois, se existe uma diversidade de sujeitos, também há diferentes interpretações, subjetividades e pluralidades de entendimento.

Além das três produções colocadas em destaque neste capítulo, há muito mais a explorar nas trilhas do *site* do Portal do Bicentenário, nas *playlists* de seu canal de *Youtube* e nos *cards* de seus perfis do *Instagram*, *Facebook* e *X*. Materiais que não perdem seu sentido

político após a efeméride do Bicentenário, já que compreender o passado do Brasil com o olhar do Bicentenário da Independência nos ajuda a compreender nosso presente e pensar em nosso agir social para a construção de Brasis mais democráticos e plurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de. Chegou o Bicentenário: fazer e refazer o foco! **Pensar a Educação em Pauta**, v. 27, n. 361, 23 set. 2022. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/chegou-o-bicentenario-fazer-e-refazer-o-foco/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil: nações imaginadas. **Antropolítica**, v. 1, p. 7-36, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ALMEIDA, Cíntia Borges de; LIMEIRA, Aline de Moraes; BAHIENSE, Priscilla Nogueira. Bicentenário em Foco. **Pensar a Educação em Pauta**, n. 286, 07 ago. 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/bicentenario-em-foco-texto/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado; Eduardo Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

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

FRAZÃO, Samira M. História pública no Brasil: espaço de apropriações e disputas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 374 - 379. set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308192016374>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GOMES, Rafael; AZEVEDO, Giselle. Dos territórios vulneráveis aos Territórios Educativos. **Thésis**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 48-61, dez. 2020. Disponível em: <https://thesis.anparq.org.br/revista-thesis/>

[article/view/224/253](#). Acesso em: 14 dez. 2023.

HEINZMANN, Marisa; PELLENZ, Nadine Daniela. PIBID: Laboratório de atividades diferenciadas para a sala de aula. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. v. 2, n. 2. p. 153-159. julho/dezembro de 2014. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/54>. Acesso em: 14 dez. 2023.

LIMEIRA, Aline de Moraes. Bicentenário em foco e Brasil in loco. **Pensar a Educação em Pauta**, v. 27, n. 361, 23 set. 2022. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/bicentenario-em-foco-e-brasil-in-loco/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

LUCCHESI, A. História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. ANPUH. XXVII Simpósio Nacional de História. **Anais**. Natal: UFRN, 22 a 26 jul. 2013.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R.; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo, Letra e Voz, 2016.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, mai. 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 14 dez. 2023.

TORRES-AYALA, Daniela. Historia publica. Una apuesta para pensar y repensar el que hacer histórico. **Historia y Sociedad**, n. 38, p. 229-249, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7545854>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227970>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOCIEDADE MODERNA, ESTADO MODERNO: O BRASIL DA INDEPENDÊNCIA⁵²

Dalvit Greiner de Paula

INTRODUÇÃO

Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850)⁵³ era membro de uma sociedade que se modernizaria durante o século XIX. Questiona-se:

- 52 Este texto é parte da tese de doutoramento defendida em 2021, na UFMG, sob o título Educação, Liberalismo e Modernidade em Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850).
- 53 Nasceu em Ouro Preto, Minas Gerais, em 27 de agosto de 1795. Filho do português Diogo Pereira Ribeiro de Vasconcelos e de Maria do Carmo Barradas. Membro de uma família de juristas de prestígio político, em que alguns chegaram a assumir importantes cargos no Brasil e em Portugal. Formado em Direito na Universidade de Coimbra, volta ao Brasil em 1820, depois de 8 anos de estudos fora. Inicia a carreira pública como Juiz de Fora em Guaratinguetá. Em 1824, elege-se deputado para a Assembleia Geral Legislativa do Império, como representante de ideias liberais. Com o tempo, transita do liberalismo para atuação conservadora. Ficou marcado como liderança de perfil pragmático. Suas ideias, desenvolvidas em jornais como O Universal, O Sete de Abril, O Caboclo, O Brasileiro, A Sentinela da Monarquia e o Correio da Tarde, bem como discursos parlamentares, marcam importante capítulo das ideias políticas no I Reinado e contribuem para o entendimento da formação do Partido Conservador e da questão da escravidão no segundo período imperial brasileiro. Foi uma das mais importantes lideranças parlamentares do Império.

modernizar-se-ia em quê e para quê ou para quem? A sociedade brasileira – entendendo-a branca, cristã e lusófona – se modernizaria durante o século XIX à força de uma ideologia liberal que pregava a liberdade individual e o direito de propriedade (o que incluiria a pessoa escravizada e, mais tarde, em 1850, a terra). O Império nos trópicos, cópia europeia e antítese da República, seria uma novidade romântica: sistema culturalmente conservador, politicamente moderno, economicamente dependente e socialmente escravocrata.

Um homem moderno, na primeira metade do século XIX, deveria ser um homem pronto a se adaptar com rapidez a um mundo novo. A velocidade das mudanças provocadas pela Revolução Industrial e sua máquina a vapor atormentaria, com facilidade, a vida pacata de qualquer homem europeu. Imaginemos todas as mudanças e a velocidade com que se apresentaram ao homem de uma ex-colônia como o Brasil. Tudo parecia novo aos brasileiros, apesar de conhecerem tudo aquilo que se apresentava: o rei, a Corte, a tipografia, as notícias sobre o trabalho livre, a máquina a vapor, as Assembleias políticas, a escola... e poderíamos continuar enumerando inventos, relações, descobertas. O mundo abandonaria um tempo que, na Europa, se denominaria *Ancien Régime*, e, na América, *colonialismo*. Tudo era considerado moderno: as atitudes sociais, a literatura romântica, a tecnologia, a monarquia constitucional.

Os navios ingleses chegavam abarrotados de novidades para o vestuário e enfeite de homens e mulheres: “[...] riquíssimos adereços com esmalte, ou sem ele, para senhoras, gargantilhas, pulseiras de gosto o mais moderno, elegantes ramos de filigrana para cabeça, brincos muito modernos com brilhantes [...]” (Diário de Pernambuco, 1835 (234) p. 4), além de “[...] bicos franceses estreitos e largos, bengalinas mui delicadas, ricos leques de marca grande, de novo

Disponível em: <https://neamp.pucsp.br/liderancas/bernardo-pereira-de-vasconcelos>.

Acesso em: 17 jan. 2024.

[...] Criou, à frente da pasta do Império, o Colégio de Pedro II (1838), trabalhou na reforma do Código de Processo Criminal (1842) e contribuiu na elaboração do Código Comercial (1850). Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/400-bernardo-pereira-de-vasconcelos>. Acesso em: 17 jan. 2024.

modelo ainda não visto e vindos agora, chapéus para senhoras, mui bem feitos e de muito bom gosto” (Diário de Pernambuco, 1843 (228) p. 4). Tecidos com cores fixas e padrões muito modernos e “[...] um lindo sortimento de papéis para forrar salas, acompanhados de riquíssimas barras e belas guarnições” (Diário de Pernambuco, 1849 (253) p. 3), demonstrando, desse modo, a modernização do espaço doméstico da classe senhorial brasileira.

Os livros eram anunciados como *modernos* e, para confirmá-lo, traziam essa expressão em seus títulos como forma de se diferenciarem dos demais. As mudanças eram tão rápidas que o Correio Brasiliense anunciaria uma *History of Modern Europe to 1815* que se proporia a relatar as mudanças de um curto espaço de tempo: do “*Tratado de Amiens em 1802 até a pacificação de Paris em 1815*” (Correio Brasiliense, 1817 (19), p. 523), ou seja, apenas treze anos contra aqueles tempos extensos da História europeia. O *Modern Geography*, de John Pinkerton (Jornal do Comércio, 1831 (82B), p. 3) seria bastante procurado, conforme se veria nos anúncios do Jornal do Comércio junto com novos e atualizados mapas. Seria o resultado das mais recentes viagens de naturalistas e geógrafos que, com seus novos instrumentos, exploravam o mundo desconhecido e, ainda mais, o mundo conhecido. No Brasil, começaríamos a imprimir livros, jornais, panfletos: a velha tipografia seria uma novidade que chegaria com o rei.

Essa produção se expande: de *Atala* (1802) a *Os Natchez* (1826), à literatura pré-romântica e indianista de Chateaubriand (1768-1848) que, num artigo reproduzido pelo Jornal do Comércio, lamentaria: “[...] A antiga [ordem] desaba por toda a parte, a nova ainda não está madura. E no fim de tudo isto lá está a democracia!” (Jornal do Comércio, 1840 (66), p. 1). Com essas palavras, deixava claro, para si e para a França – e também para o Império do Brasil, que passava a reproduzir esse novo modelo político – o que pensava sobre isso: o desvalor da democracia; de Fenimore Cooper (1789-1851), com *O último moicano* (1826); da literatura nacionalista de Walter C. Scott (1771-1832), com *Ivanhoé* ou *O regresso do cruzado* (1819), e *Os puritanos da Escócia* (1802), traduzidos para o português “[...] por Caetano Lopes de Moura [1780-1860], bahiano que faz a honra do Brasil pelo

seu vasto conhecimento do idioma materno” (Correio Mercantil, BA, 1838 (534), p. 1), até a vários outros livros que chegariam ao Brasil, traduzidos e editados em Portugal, como o *Saint Clair das Ilhas ou Os desterrados da ilha da Barra*, de 1803 e traduzido em 1825, uma obra que Machado de Assis colocaria nas mãos de vários de seus personagens.

A professora Marlyse Meyer nos “[...] apresenta o romance inglês de 1803 e se interroga sobre os possíveis motivos que teriam levado Machado de Assis a ficcionalizar o ‘moralíssimo livro’, lido e relido por tantas de suas personagens” (Meyer, 1998, p. 18); ou ainda *A história de Tom Jones ou um Enjeitado*, de Henry Fielding, publicado originalmente em 1749 e fartamente editado nos cem anos seguintes para alegria dos impressores.

Márcia Abreu nos diria que “[...] ao mesmo tempo em(sic) que se intensificavam essas articulações comerciais e culturais, ocorriam processos de constituição de Estados nacionais independentes, que enfatizariam as peculiaridades locais como alicerce da nacionalidade e da soberania política” (Abreu, 2019, p. 266) – no caso do Brasil, a busca de um mito fundador na figura do indígena de Basílio da Gama a José de Alencar. A lista era grande e, das características do romance moderno, poderíamos destacar a ascensão do indivíduo comum, da mulher como personagem central e de um protonacionalismo na literatura que se desenvolveria ao longo de todo o século XIX. Ginzburg (1989) nos alertaria que o “[...] romance simplesmente forneceu à burguesia um substituto e, ao mesmo tempo, uma reformulação dos ritos de iniciação – isto é, o acesso à experiência em geral” (p. 168) promovida e desenvolvida em outros espaços com a tentativa de reproduzi-la nos trópicos.

Essa experiência de que nos fala Ginzburg caminharia, no caso brasileiro, passo a passo com a escravidão, refletir-se-ia nas publicações europeias traduzidas para o português, nas produções próprias na língua materna, mas principalmente numa literatura de viagem. As produções em língua materna iniciariam no Brasil o romance de folhetim e aumentariam a publicação e circulação de periódicos, transformando-se em brochuras ou livros, na segunda metade do século.

Outra das marcas características do século XVIII a qual passaria ao século XIX seria a “[...] incredulidade contra a Divindade” (O Grito da Razão, 1817 (52) p. 2.). Não era uma questão de dúvida acerca da divindade, mas uma consequência do pensamento cartesiano, de acordo com o articulista do *Diário Novo*: “[...] Eu penso, logo existo; eis o ponto da sua doutrina, ponto do qual nunca se deslisou, e que abriu ao idealismo moderno um mundo vasto e maravilhoso” (Diário Novo, 1845 (93), p. 1, sic), demonstrando, assim, na visão do articulista, “[...] com mais clareza a própria existência do indivíduo” (Diário Novo, 1845 (93), p. 1) e prova inequívoca da necessidade da filosofia.

Esse individualismo produziria as modernas assembleias políticas, novidade que o liberalismo buscava reproduzir da Antiguidade Clássica grega, por meio da representação política, seguida da tripartição de poderes, uma invenção moderna do barão de Montesquieu (1689-1755). A ideia de uma república como o modelo estadunidense, reputado como moderna, seria logo recusada pelas sociedades europeias. O embate entre os dois modelos – o Antigo Regime e a República – provocou o espalhamento da Monarquia Constitucional que seria considerada o modelo político mais moderno – ou seja, a separação entre o Governo e o Estado. O Estado seria representado pela Coroa enquanto a sociedade se representaria na Assembleia, cabendo a esta a constituição e manutenção do primeiro, isto é, do Governo.

Para o articulista do *Farol Paulistano*, porém, as modernas assembleias não produziram apenas coisas boas. Ao se fazer referência às Repúblicas modernas, não se devia crer que “[...] tenham sido mais sábias que as democracias antigas” (O Farol Paulistano, 1537 (507) p. 3), acusando as paixões que moveriam as Assembleias modernas em função de “[...] um amor excessivo da liberdade inacessível aos nossos costumes e à extensão dos atuais Estados” (O Farol Paulistano, 1537 (507) p. 3). A partir daí, o articulista elenca uma série de mortes que ele chama de “ingratidão”, “assassinato”, “suicídio”, palavras que “[...] servem para provar que os povos modernos, deliberando em Assembleias tumultuosas” (O Farol Paulistano, 1537 (507) p. 3) seriam incapazes de apreciar aquelas virtudes republicanas da

Antiguidade. *O Olindense*, citando Benjamin Constant, afirmaria que “[...] o mundo moderno nos oferece um espetáculo completamente oposto” (*O Olindense*, 1832 (15) p. 70), na medida em que, deixando aquele modelo antigo em que famílias isoladas se tornavam inimigas, se transformaria, em sua diversidade, numa sociedade homogênea, capaz de se preocupar com coisas mais importantes que a guerra. A monarquia constitucional e seu regime representativo se transformariam em “[...] dogma fundamental da política moderna, deduzido das práticas da instituição inglesa” (*Correio Mercantil*, 1848 (196), p.1), fazendo da Inglaterra o modelo a ser imitado por todos os povos do mundo.

No campo da técnica, a máquina a vapor, no século XIX, movimentaria trens de ferro, navios e a imaginação. Trens de guerra e trens mercantes, fumegando pelas planícies, queimando madeira e carvão mineral; navios de guerra e navios mercantes, fumegando nos rios e em alto mar. O vapor, em suas aplicações de terra e mar, representaria, para os românticos, a luta do homem na tentativa de domar a natureza. A velocidade e a regularidade dos meios de transporte, apesar de o Brasil ainda não possuir uma grande malha ferroviária, era representada pelos paquetes a vapor, que começariam a chegar no Rio de Janeiro em 1850. Na mesma década, já encontramos barcos a vapor no rio das Velhas, em Minas Gerais, subindo e descendo o rio São Francisco, possivelmente até o mar.

William Turner (1775-1851) seria o pintor dessa luta, deixando claro seu lado: o do progresso técnico. Em 1844, o artista, com a pintura “Chuva, vapor e velocidade – A Grande Ferrovia do Oeste”, demonstraria a batalha do encontro entre o antigo e o moderno: paisagens rurais e campestres sendo cortadas, numa incrível velocidade, por um trem movido a vapor.

Figura 1– Chuva, vapor e velocidade – A Grande Ferrovia do Oeste



Fonte: TURNER, Joseph Mallord William. Rain, Steam and Speed – The Great Western Railway [Chuva, vapor e velocidade – A Grande Ferrovia do Oeste]. 1844.

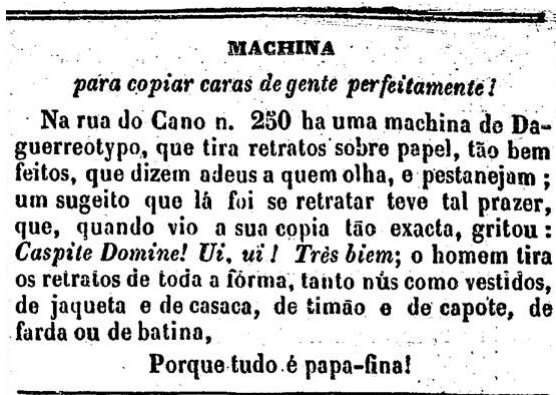
Numa discussão sobre o orçamento e a composição das forças de mar e terra para o Império, Bernardo Vasconcelos demonstraria sua afeição pela modernidade do vapor, apesar de ser contrário, naquele momento, aos projetos de linhas férreas para o interior do país. Atendendo às circunstâncias, para ele era preferível modernizar a Marinha, em especial a de Guerra, para, então, fazer face a qualquer problema externo. Nesse momento, as tensões com a Argentina estavam demonstrando a fragilidade da marinha brasileira; talvez, por isso, Bernardo Vasconcelos afirmaria que “[...] a marinha deve constar hoje de barcos a vapor, especialmente para as guerras que se podem reçar” (Brasil, ASI, 1845 (III), p. 242) e justificaria sua proposição: “[...] pois as guerras marítimas devem ser feitas por vapores artilhados à moderna: a nação, que os não empregar terá por força de sucumbir e com ignomínia” (Brasil, ASI, 1845 (III), p. 354). Por fim, pede “[...] para se estabelecerem oficinas de construção de máquinas para barcos de vapor, e para mandar vir da Europa e América do

Norte dois destes barcos os mais perfeitos que se pudessem construir para servirem de modelo” (Brasil, ASI, 1845 (III), p. 355).

Além da máquina a vapor, dois outros inventos se fariam presentes no cotidiano da elite brasileira – o telégrafo elétrico e o daguerreótipo. Publicou-se: “[...] o telégrafo elétrico é sem dúvida uma das mais maravilhosas e úteis aplicações da atração elétrica” (O Athenéo, 1849 (7) p. 135). Assim saudava o *O Athenéo Científico*, da Escola de Medicina da Bahia, em 1849, principalmente na rapidez de comunicação para os periodistas.

A outra grande novidade seria o daguerreótipo. A máquina seria a nova sensação da classe senhorial brasileira que se deixaria fotografar nos estúdios montados nas principais cidades do Império. Não raro, levavam os daguerreotipistas⁵⁴ para suas fazendas, fazendo gravar, em chapas, o símbolo de sua riqueza: o plantel de escravos, não a lavoura. *A Marmota na Corte*, de 1849, saudaria a máquina, conforme se lê na Figura 2 – *Machina para copiar caras de gente perfeitamente!*”, com ares de grande e exagerada surpresa.

Figura 2 – Machina para copiar caras de gente perfeitamente!



Fonte: A Marmota na Corte (1849 – 27, p. 4).

54 **Daguerreótipo** – substantivo masculino: 1. Aparelho fotográfico primitivo, inventado por Daguerre; 2. Retrato obtido com esse aparelho. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/daguerre%C3%B3tipo#google_vignette.

Bernardo Vasconcelos não se furtaria a nenhuma dessas novidades. Teria notícias e veria o melhor daquele mundo moderno do início do século XIX, apesar dos impedimentos da doença⁵⁵ e das funções a que se obrigaria, retirando-lhe qualquer possibilidade de viagem – que não fosse para Minas Gerais, o que só faria depois de morto –, desde que suas dificuldades físicas o obrigaram a ficar no Rio de Janeiro. Quem sabe, conheceria o mundo pelas leituras que fazia, na medida em que precisaria estar sempre bem informado das novidades. Como vimos, dedicaria sua vida ao fazer político, na tentativa de oferecer o que poderia haver de mais moderno às instituições brasileiras: uma Monarquia Constitucional com centralismo político, um Parlamento bicameral em perfeito funcionamento para a época, um Superior Tribunal de Justiça em que podemos visualizar a tripartição de poderes; a defesa da Liberdade no Código Criminal e na sua instrumentalização no Código Penal e na Casa de Correção etc.

A imprensa crescia em quantidade, variedade e tecnologia. Nos primeiros anos de 1808 e 1809 presenciamos apenas dois periódicos – o *Correio Brasiliense*, editado em Londres, e a *Gazeta do Rio de Janeiro*, editado pela Impressão Régia. A diferença da técnica seria visível na mancha tipográfica: enquanto o primeiro era rodado nas tipografias londrinas com uma mancha clara e limpa, o segundo ainda apresentava uma mancha rústica e grosseira. O *Universal*, de Minas Gerais – periódico com que Bernardo Vasconcelos colaborava, apesar de negar peremptoriamente –, nasceria com essa rusticidade, demonstrada pelo uso de tipos grandes, característica do emprego da madeira na confecção dos tipos móveis. No *Jornal do Comércio*, na década de 1840, anunciava-se a “[...] FUNDIÇÃO TIPOGRÁFICA de BALONCHARD, fundidor de Paris, estabelecido no Rio de Janeiro [com] muito variado sortimento de outros tipos, vinhetas, filetes, entrelinhas e tudo do mais moderno e melhor gosto” (*Jornal do*

55 Não se sabe com exatidão a doença que acometeu Bernardo Vasconcelos. Era uma doença degenerativa, como nos mostram os relatos dos contemporâneos. Alguns desses relatos nos remetem ao processo degenerativo provocado pela sífilis, o mal gálico – uma referência culposa às francesas – mencionado em relatos, poemas, anúncios de remédio e notícias de jornais.

Comércio, 1840 (300), p. 4, maiúsculas no original), sendo o próprio jornal o seu melhor exemplo. Modernizava-se também o anúncio de produtos e serviços, apesar da convivência com os anúncios de fugas, comércio e aluguel de escravos.

A sociedade branca e rica do início do século XIX, no Brasil, se aproveitaria das profundas transformações provocadas pelas novas tecnologias da Revolução Industrial. Por outro lado, as transformações sociais seriam controladas com mãos de ferro e arcabuzes, além de uma legislação bastante moderna para os padrões da época. Essa coerção violenta, veja-se, também era sinônimo de modernidade na Europa, na medida em que não era possível construir o mundo novo burguês sem violência. O trabalho livre seria uma condição para a modernidade europeia, mesmo que isso implicasse vilas operárias totalmente insalubres, o que, para nossa classe senhorial, significaria uma vida pior que a do escravo brasileiro. A escola não se implantaria como previsto na Constituição de 1824 “em todas as vilas e lugares” e, portanto, não atenderia à população e nem alcançaria o tão almejado objetivo: levar o povo à civilização, fazendo-o, portanto, tornar-se uma nação. O mais moderno método, o de Lancaster, não seria bem aproveitado nem aprovado no Brasil. Faltaram-lhe os investimentos necessários em prédios e materiais, além da formação de professores e professoras.

Daquelas condições para aferição da modernidade de um país, num determinado e delimitado tempo, poderíamos elencar/dizer, para o Brasil de Bernardo Vasconcelos, que: a) para alcançar a modernidade política faltaria ainda a cidadania para todos e não apenas para alguns; b) levando-se em consideração o lugar do Brasil na economia mundial do século XIX, o país cresceria à custa do trabalho do escravo, situação que percorreu todo o século como condição de manutenção do crescimento econômico do Império; c) uma sociedade rural, patriarcal e escravocrata não teria como exigência nem a alfabetização de seu povo nem a proliferação de periódicos e livros.

A modernidade política estava, pois, posta: monarquia constitucional e centralizada; parlamento com eleições e um número de eleitores com percentuais maiores que a Europa e os Estados Unidos; códigos auxiliares do liberalismo postos em prática, principalmente

aquele que visava corrigir os rumos dos indivíduos desviantes.

Além dessa modernidade institucional, Bernardo Vasconcelos nos legaria o seu retrato, resultado da modernidade tecnológica do daguerreótipo que entraria em cena a tempo de guardar uma fotografia do homem. Já não conheceríamos Bernardo Vasconcelos apenas pelas caricaturas de Frederico Guilherme Briggs (1813-1870). Tudo era novo: tudo era moderno, apesar das permanências.

Figura 3 – Bernardo Pereira de Vasconcellos, 1850



Fonte: MUSSOD, L. Photographo. Bernardo Vasconcelos (c. 1850).

Bernardo Vasconcelos não era um educador: era um político. Apesar do desejo de se tornar professor pela Faculdade de Direito de São Paulo, não nos legaria nenhum escrito que não fosse a lei sobre educação. O pouco que se veria de suas intervenções no parlamento

e na feitura das leis demonstraria, porém, uma ideia de educação que privilegiaria o nacional, o ensino individual e simultâneo, a educação das mulheres, um afastamento da religião.

Em defesa da nação, inseriu nos seus projetos de lei o ensino da Gramática brasileira, uma afirmação romântica da língua vulgar, fazendo com que ela ganhasse impulso na sua homogeneização e normalização como língua culta. Enquanto ministro do Império, após perceber as dificuldades práticas do método lancasteriano, deu-o por encerrado como experiência pedagógica oficial do governo imperial. Defenderia uma escola para as meninas, dentro dos limites da sociedade da época, e um total afastamento de colégios e conventos religiosos. Além dos currículos expressos nas leis, das primeiras letras aos cursos superiores, não emitiria opinião sobre métodos de ensino, explicitando a necessidade de sempre se conhecer o que tivesse de mais moderno nesse ramo.

Uma educação moderna e liberal, na época, tinha outro entendimento para a sociedade – fato que se apresentava por meio dos periódicos. Para a sociedade brasileira do oitocentos, como hoje e em qualquer tempo, a modernidade se limitava à tecnologia e ao vestuário, enquanto a visão sobre o comportamento social era bastante negativa. Nenhuma modernidade nas relações humanas, seja entre os gêneros, as idades ou os trabalhadores. Quanto ao liberal, haveria ainda uma confusão e uma tolerância com a ideia republicana, com os partidários de uma ampliação da democracia e, no seu limite, com a anarquia. Na época, qualquer indício de modernidade com que se apresentava a educação era mal vista pela sociedade. A opinião expressa nos periódicos da época era farta em culpar essa educação moderna, resultado de um currículo avançado, pelo caos moral da sociedade. Moderno, liberal e imoral caminhariam juntos, resultado da luta entre o racionalismo e o paganismo. Periódicos de todos os segmentos e opiniões eram quase unânimes: não se falava da instrução do intelecto, mas do adestramento do corpo. Demonstração inequívoca da necessidade de domar e docilizar os corpos, em especial das mulheres, o *belo sexo*, ou melhor “bela, recatada e do lar” numa visão reduzida e redutora do feminino.

A Marmota na Corte, de 1850, em *As mães e as filhas*, traria uma

análise dessa relação, acusando o que considerava a perdição da nova geração: a educação moderna. Em primeiro lugar, as mães são “[...] culpadas dos despezos que sofrem porque deixaram seus filhos sempre à vontade” (A Marmota, 1850 (107), p. 1). No artigo, há um sexualização da infância com grande incentivo e ensinamento da mãe que expõe a filha aos homens mais velhos, “[...] e a menina, que inda nada estudou, que apenas principia a entrar na vida, sabe já namorar, piscar um olho e abrir outro e dar pitadas aos circunstantes” (A Marmota, 1850 (107), p. 1) que aplaudem e elogiam as mães, por uma questão de civilidade, segundo o articulista. O artigo inocenta os homens nesse processo educativo. Culpadas e vítimas seriam o resultado da educação moderna, totalmente contrária aos bons costumes daquela sociedade. E conclui: “[...] uma filha, para que desempenhe sua missão de filha, deve ser educada no temor de Deus, e na presença de bons exemplos” (A Marmota, 1850 (107), p. 2), deixando claro o que seria a educação ideal para moças. O artigo seria reproduzido em várias províncias do Império.

No final da década de 1850, o *Correio da Tarde* discorreria sobre o assunto com outro tom: o excesso de ensino intelectual, na medida em que a única preocupação com as mulheres deveria centrar-se em num único ofício: ser mãe, pois “[...] as mulheres não nasceram para a guerra, nem para a política, nem para as ciências, nem para as artes que exigem força braçal ou profundas combinações de cabeça” (Correio da Tarde, 1859 (60), p. 2). Ao criticar, o articulista nos expõe um pouco do currículo que, talvez, já se praticasse em algumas escolas: “[...] a primeira coisa do moderno sistema consiste em não tirar a pena da mão da menina, nem os livros; há-de estudar gramática, filosofia e explicações (do Credo, não senhor, isso era antes do terremoto) da língua portuguesa e francesa [...] geografia, história e análise” (Correio da Tarde, 1859 (60), p. 2), e arremata, afirmando o currículo ideal: “[...] Eu limito toda a educação de uma mulher a três coisas: 1ª À religião; 2ª À moral; 3ª *A obrigação que diz respeito aos deveres domésticos*” (Correio da Tarde, 1859 (60), p. 2, itálicos no original).

O *Diário do Rio de Janeiro* publicaria a lista das causas que despojavam os templos religiosos católicos. Entre várias causas, estariam:

a baixa literatura francesa, a licenciosidade da educação moderna, a falta de habilitações intelectuais das mulheres, a materialidade, a superficialidade e a nulidade da instrução. Tudo isso de acordo com o *Diário do Rio de Janeiro*, em 1850 (8511, p. 1). Para o *Correio Mercantil*, a educação moderna era impiedosa e cética, portanto, cheia de erros (Correio Mercantil, RJ, 1857 (79), p. 1), resultado das modas francesas que cruzavam o oceano em roupas, livros e revistas. Ainda em relação à moral das mulheres, a *Ilustração Luso-brasileira* afirmaria, peremptoriamente: “[...] A antiga educação tinha prejuízos: a moderna tem inovações perigosíssimas” (Ilustração Luso-Brasileira, 1859 (5), p. 34). O periódico não diz, entretanto, quais eram os prejuízos ou as inovações.

Os periódicos eram silenciosos quanto a uma educação dos pobres, à exceção de informações quanto às poucas estatísticas, incluindo-se aquelas relativas às casas de correção, principalmente a da Corte, exemplo de regeneração física e moral – a escola só chegaria na Casa de Correção da Corte na década de 1870.

A discussão colocada pelos periódicos refletia bem o pensamento dos homens que os faziam – não no sentido de humanidade, porém de gênero mesmo. São páginas e páginas de discussões sobre uma educação liberal e moderna tomados, em sua maioria, como características de uma educação feminina, com a visível intenção de domar o corpo da mulher branca daquela classe senhorial – negras e indígenas eram mulheres da rua, não entravam na casa e, portanto, já sofriam suas restrições. Havia, assim, uma limitada instrução nas Primeiras Letras, quando muito, e bastante conhecimento doméstico para as meninas pobres, formação acrescida de desenho, instrução musical e de salão, inglês e francês para as meninas abastadas como o necessário para transformá-las em boas donas de casa. De acordo com a professora Mônica Jinzenji (2008),

[...] o uso indiferenciado dos termos educação e instrução, ao se referir a esse processo de intervenção com a finalidade de fazer das mulheres cidadãs virtuosas, indica a ausência de um “projeto” claro e articulado. A imprecisão no uso dos termos era

presente mesmo na escola, onde a educação moral subsistia aos conteúdos e à intenção educativa, não se desprezando, no entanto, o uso do termo instrução (Jinzenji, 2008, p. 221).

Não se falava de uma pedagogia moderna, uma nova organização da escola e seu cotidiano, um novo cuidado com o estudante ou a estudante. O *Ostensor Brasileiro* veria ali um problema e uma solução: “[...] a escola normal existe criada: é o colégio de Pedro II; falta-lhe simplesmente uma cadeira, a de pedagogia” (Ostensor Brasileiro, 1845 (5A), p. 1), para, então, prover não apenas a Corte mas boa parte do Império. Na Bahia, no *Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino*, de 1852, entendia-se a Pedagogia como “[...] a educação, o ensino da teoria e da prática da moral cristã, a parte mais essencial da instrução primária” (Bahia, 1852 (2), p. 11), porém não estava elencada como uma disciplina da Escola Normal, mandando-se ensinar apenas máximas morais.

O periódico *O Cearense* acusa o atraso da educação na província pela má formação dos profissionais, resultado da falta de um método – mesmo quando este existe, é fruto de improvisação de outros. Quanto a esse aspecto, do método, a lei de 1836, no Ceará, seguindo a linha da Lei das Escolas de Primeiras Letras, “[...] recomendara o de Lancaster para todas as escolas, sem que ao menos os professores tivessem ouvido falar em tal método, [depois] recomendou o simultâneo simples de que também não [se tinha] melhor notícia” (O Cearense, 1855 (838), p. 1).

Para o *Philantropo*, de 1850, a melhor educação seria aquela conduzida pelos pais no ambiente doméstico, mas reconhecia a impossibilidade desse modelo na medida em que os pais não tinham o preparo necessário, ou seja, a boa aplicação pedagógico-metódica, coisa que apenas um bom pedagogo teria. Segundo o periódico, buscavam-se profissionais que preenchessem o adiantamento científico da época. O articulista, na busca de uma boa pedagogia, começaria por listar e fazer-lhe crítica àquelas que conhecia e criaria “[...] um pequeno esboço dos resultados da literatura pedagógica nos povos civilizados da Europa” (Philantropo, 1850 (68), p. 3). Ei-lo:

O primeiro lugar ocupa nos mais modernos tempos “[...] a Prússia, pelo zelo e atividade da bem-organizada administração [e] porque possui 30 grandes e 20 pequenos seminários para mestres das escolas elementares do reino” (Philantropo, 1850 (68), p. 3); já, na França, não era possível considerar o período napoleônico, marcado apenas pela materialidade das escolas – aumento no número de escolas –, mas “[...] não no formal e espiritual [do] progresso literário” (Philantropo, 1850 (68), p. 3), e na medida em que as crianças ainda não atingiam o nível de conhecimento escolar desejado; na Inglaterra, “[...] o ensino mútuo do Bell-Lancaster, que tem por base uma vergonhosa economia, adestramento e inculcamento militar e mero mecanismo” (Philantropo, 1850 (68), p. 3), sendo considerado pelos pedagogos o motivo do atraso intelectual do povo inglês.

A ideia de um milagre na educação – um eufemismo que impede um planejamento sério – caminharia ao longo do século no Brasil, na busca de uma solução. Uma espécie de charlatanismo educacional ainda aparecia no Brasil do último quartel do século XIX, conforme atesta a *Revista Ilustrada*. A charge apresenta escravas negras levando bebês brancos ao colo que, apontando com o dedo, aparentemente leem as tábuas do sr. Hudson. As legendas dizem: “[à direita] O Sr. Otavianno Hudson, com o seu novo método, tem conseguido ensinar a ler a crianças recém-nascidas em 4 minutos e 17 segundos. [E à esquerda] asseveram que no fim de 8 meses, 13 horas as crianças se acharão habilitadas a seguir a matemática” (Revista Ilustrada, 1876 (11), p. 4).

Figura 4 – O sr. Octaviano Hudson apresentando seu método de ensino (1876)



Fonte: Revista Ilustrada (1876 (11), p. 4).

Na visão otimista da nossa elite, parece-nos que tudo havia dado certo. Em 1852, de acordo com um artigo publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, na forma de carta de Um Pernambucano, residente na Corte, a seu irmão, em Pernambuco, havíamos chegado a um ponto tal de civilização que quase diria que estávamos prontos, que poderíamos nos equiparar com qualquer outra nação do mundo civilizado – entenda-se, europeu – pois:

[...] Se o nosso povo é, como sempre será, monarquista, deve isso à pia educação que recebeu, aos seus usos e hábitos que felizmente cada vez mais se vão arraigando, apesar de quantos Coriolanos, ou [ilegível] tem aparecido e hão de aparecer; ninguém pois entra em dúvida que a república é um impossível; o que porém não admite questão, é que existem no Brasil ambições que não podem ser satisfeitas estando o país em estado normal; que estas ambições conspiram para que seus chefes subam ao poder, e que estes portanto em puro proveito seu, consentem que se arraste o povo inexperiente para o campo das revoluções; e como as utopias liberais são o engodo

que mais ilude o vulgacho, delas se servem para o arrastar ao crime! (Diário do RJ, 1852 (8963), p. 2, grifo nosso).

A conclusão do ilustre pernambucano era de que havíamos chegado a tal ponto irreversível da civilização, ou seja, à monarquia constitucional, que todo e qualquer pensamento republicano seria rejeitado pelo próprio povo. E isso em função da educação recebida, criando hábitos, mantendo outros e assim reproduzindo, sem arroubos revolucionários, a sociedade da época. O funcionamento do parlamento era considerado normal, lugar em que as paixões políticas se arrefeciam na linguagem comum. Liberais e Conservadores, ou Luzias e Saquaremas, se revezavam na condução do Estado imperial no movimento da Conciliação construído por Bernardo Vasconcelos.

Quanto à escola, o motor da civilização, esta não se realizaria nem em quantidade nem em qualidade: era um investimento muito alto para nossos liberais, modernos e românticos, portanto, conservadores. E, por isso, é preciso continuar investigando como essa modernidade liberal e racional se dirigia ao Império do Brasil e seria adaptada pelas ideias românticas daquele presente. A negação do racionalismo iluminista pelos pré-românticos brasileiros não impediria a criação da novidade – um Império nos trópicos – para se contrapor à democracia republicana, que, na opinião da época, sempre redundaria em anarquia social, negativada pela violência com que se disputava o poder. A elite no mundo ocidental – Américas e Europa – aprenderia cedo a legalizar a violência em seus códigos e legitimá-la em suas escolas, pregando uma pedagogia moralista e vexatória porque civilizadora, apesar de relatos e desejos contrários.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Uma questão de escala, não de natureza: a circulação da cultura o século XIX. *Révue Étudiante des Expressions Lusophones*. n. 3, dez./2019, p. 265-281.

BAHIA. Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo

(BA) – 1823 a 1889. **Na Typographia Nacional**. Ano 1823. Edição 001. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=130605&pasta=ano%20182&pagfis=1>. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL, Senado Federal. **Anais do Senado Imperial**, 1845, v. III, p. 242 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca/#/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE, ou Armazém Literário. Londres, ING: W. Lewis, Paternoster Row. 1817 n.19, p. 523 Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/correio_braziliense/correio_braziliense.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife, PE. **Typographia de Miranda & Cia**. 1835 n. 234, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/dcreader/docmulti.aspx?bib=029033>. Acesso em: 11 maio 2021.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, RJ. **Typographia Real**. 1 de junho de 1821 a 10 de dezembro de 1858. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/094170_01/19649. Acesso em: 25 abr. 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989. ISBN: 85-7164-035-6.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **A Marmota na Corte**. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia de Paula Brito. 1849 n. 27, p. 4. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/marmota-corte/706906>. Acesso em: 1 set. 2023.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Correio Mercantil, e Instructivo Político Universal**. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia do Correio Mercantil. 1848, n.196, p.1. Disponível em <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-mercantil-instructivo-politico-universal/217280>.

Acesso em: 27 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Correio Mercantil, Jornal político, comercial e literário**. Salvador, BA: Typographia do Correio Mercantil. 1838 n.534, p. 1. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-mercantil/186244>. Acesso em: 27 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Grito da Rasão**. Salvador, BA – 1824 a 1825: Viúva Serva e Carvalho. 1817 n. 52, p. 2. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/grito-rasao/749931>. Acesso em: 27 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Athenêo**: Periódico Científico e Literário dos Estudantes da Escola de Medicina da Bahia. Salvador, BA: Tipografia Liberal do Século. 1849 n.7 p. 135. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/atheneo/816477>. Acesso em: 27 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Cearense (CE)** – 1846 a 1891. Fortaleza, CE: Tipografia de Francisco Luiz de Vasconcelos. 2783 edições, com interrupções, de 4 de outubro de 1846 a 25 de dezembro de 1868. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/cearense/709506>. Acesso em: 3 set. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Correio da Tarde**: Jornal Comercial, Político, Literário e Noticioso, O. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia Fluminense. 1994 edições de 7 de agosto de 1855 a 31 de maio de 1862. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/correio-da-tarde/090000>. Acesso em: 3 set. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Diário Novo (PE)** - 1842 a 1852. Recife, PE: Tipografia Imparcial. 1845 n.93, p. 1. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/diario-novo/800449>. Acesso em: 3 set. 2020

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Farol Paulistano**: *Là liberté est une enclume qui userà tous les marteaux* (SP) – 1827 a 1831. Typographia do Farol. 1837 n. 507, p. 3. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/farol-paulistano/700169>. Acesso em: 3 set. 2020

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Olindense** – *Jornal Político e Literário*. Recife, PE: Tipografia Fidedigna. 1832 n.15, p. 70. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/olindense/818895>. Acesso em: 28 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **O Philantropo**: *Periódico Filantrópico, Científico e Literário*. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia Filantropica. 138 edições, de 6 de abril de 1849 a 13 de junho de 1852. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/philantropo/717991>. Acesso em: 30 out. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Ostensor Brasileiro** - *Jornal Literário Pictoreal*. Rio de Janeiro, RJ. 1 edição em 1845, com 189 páginas. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/ostensor-brasileiro/700100>. Acesso em: 4 set. 2020.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Revista Ilustrada** (Rio de Janeiro, RJ) – Ângelo Agostini. 739 edições de 1 de janeiro de 1876 a 1898. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/revista-illustrada/332747>. Acesso em: 10 set. 2020

ILUSTRAÇÃO LUSO-BRASILEIRA, *jornal universal*, A. Lisboa, POR: Tipografia do Panorama. Semanal, 156 edições de 5 de janeiro de 1856 a 31 de dezembro de 1859. Disponível em: https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/IlustrLusoBrasil/1859/N5/N5_master/N5.pdf Acesso em: 27 fev. 2024.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher**: lições de política e moral no periódico mineiro *O Mentor das Brasileiras* (1829-1832). 2008. 249f. Tese (Doutorado em Educação)

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, MG. 2008.

JORNAL DO COMÉRCIO, Folha Comercial e Política. Rio de Janeiro, RJ: Tipografia de Émile Seignot-Placher e Cia. 1831 n.82B, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/364568_02/2314. Acesso em: 2 jun. 2019

MEYER, Marlyse. Machado de Assis le Saint-Clair das Ilhas. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 17-33, 1998. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.voi3p17-33. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/16172> Acesso em: 14 jun. 2021.

MUSSOD, L. Photographo. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**, c. 1850. Fotografia em preto e branco, sobre papel, 43,7 cm x 33,7 cm. Belo Horizonte, MG: Arquivo Público de Minas Gerais. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=31288. Acesso em: 17 abr. 2021

TURNER, Joseph Mallord William. Rain, Steam and Speed – The Great Western Railway [Chuva, vapor e velocidade – A Grande Ferrovia do Oeste]. 1844. Pintura, óleo sobre tela, 91 cm x 121,8 cm. **NATIONAL GALLERY**, Londres, ING. Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/joseph-mallord-william-turner-rain-steam-and-speed-the-great-western-railway>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES NA PRIMEIRA ESCOLA NORMAL PÚBLICA DA AMÉRICA: UM PROJETO CIVILIZADOR FRUSTRADO?

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

INTRODUÇÃO

Como espantar as trevas? Como alumiar o caminho? De onde vem a nossa luz? Ali estava a luz que alumia a todo o homem... A escola... Mas as trevas não a compreenderam (Diretoria de Instrução, 1876, p. 4).

Neste texto, discutimos o processo de formação de professores de Primeiras Letras, as práticas docentes e a educação escolarizada como um projeto civilizador da sociedade brasileira do século XIX na primeira Escola Normal pública da América.

O projeto educacional, com força jurídica, foi questionado pela instituição escolar, principalmente pelo professorado, e não foi aceito pelas famílias dos alunos. Muitos alunos não chegavam a concluir os estudos primários, sendo retirados da escola logo que apresentavam algum adiantamento, por entenderem, os pais, que seus filhos já sabiam o bastante para o fim a que se destinavam (Relatório do Diretor de Instrução Pública, 1889)

Retomemos a pergunta da epígrafe: De onde vem a nossa luz? Da

escola, responde o Diretor de Instrução. Como, porém, espantar as trevas da ignorância dos homens?

A Figura 1, a seguir, possibilita-nos ver o jogo cênico, envolvendo as luzes e as trevas, tendo como cenário o templo do saber:

Figura 1 – Templo do Saber



Fonte: Farias (2014, p. 78).

A imagem acima mostra rastros de, pelo menos, duas lutas conjugadas: as luzes contra as trevas; Deus contra o Diabo (Castilho, 1853). A luz que alumia a todo homem – a escola – não foi aceita pelas famílias, pois entendiam que as crianças não deviam ir a esse “templo do saber” porque desse contato poderiam resultar perturbações. Por causa dessa visão, havia um total de 308.440 analfabetos na Província do Rio de Janeiro. Essa era a dificuldade, a repugnância – sentimento enraizado – em mandar os filhos à escola⁵⁶.

Convinham as trevas? A partir dessa questão, discutimos a ação

56 Relatório do Diretor de Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro (1875).

político-pedagógica da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, único estabelecimento de instrução secundária naquela rica e importante província, com a finalidade de habilitar, na teoria e na prática, intelectual e moralmente, professores para o magistério primário⁵⁷. Foram inúmeras, entretanto, as críticas à Escola Normal, nos discursos oficiais do legislativo e dos professores, pautados no fato de a escola se distanciar do propósito de sua criação⁵⁸.

Assim, perguntamo-nos acerca das razões pelas quais essa instituição não atingiu tal finalidade. Aliadas a essa, surgem outras questões: Quem foram os alunos e alunas da Escola Normal? Como se dava a seleção dos professores? Como se desenvolveu o currículo escolar da formação de professores nessa Escola Normal? Como foram organizadas as disciplinas escolares? Qual o tempo de formação e os conteúdos socioculturais da Escola Normal? Vale esclarecer que, neste texto, não pretendemos responder a todas essas relevantes questões... Ao contrário, nossas reflexões ajudam a formular outras.

A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, primeira do Brasil e da América, foi instituída através do Ato n. 10, de 1º de abril de 1835, da Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro, sancionado em 04 de abril do mesmo ano; destinava-se a habilitar pessoas para o Magistério da Instrução Primária e também os professores que não tivessem a necessária e conveniente instrução nas Escolas de Ensino Mútuo, em conformidade ao art. 5º da Lei de 15 de outubro de 1827. Dos candidatos a uma vaga na Escola Normal exigia-se: “ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever” (Ato nº 10, de 1º de abril de 1835 – art. 4º).

As práticas⁵⁹ escolares na formação de professores na Escola Normal foram realizadas sob os condicionamentos de diferentes campos e contextos de atividade humana, os quais impactaram de forma

57 Relatório do Diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1876).

58 Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro (1882).

59 Entendemos *práticas* como um conjunto regrado de ações culturais e intenções que envolvem corpos humanos e não humanos ao produzir saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder nas dimensões nas diferentes formas de vida.

complexa – e até mesmo contraditória – os propósitos educativos e os modos de organização não só da Escola Normal mas também das escolas de Primeiras Letras, influenciando, mais especificamente, o papel formativo e as práticas culturais nessas instituições de ensino. Quais seriam essas contradições? Quais diferentes práticas? O que nos levou a pensar sobre essas múltiplas possibilidades?

Almeida (2006) afirma que qualquer profissão, assim como a sociedade em que está inserida, passa por transformações ao longo dos anos e é influenciada pelos modos de vida culturais, sociais, políticos e econômicos. Cada época, portanto, tem um perfil histórico cotidiano, construindo suas práticas culturais. Nessa linha de pensamento, entendemos que os estudos históricos nos possibilitam compreender como as ações se desenrolam sob os condicionamentos das transformações temporais de diferentes contextos de atividade humana.

Neste sentido, investigar as transformações, no tempo e no espaço, de rastros⁶⁰ de reminiscências que as práticas culturais mobilizam pode fazer emergir *insights* sobre como as situações que experimentamos como “realidades” contemporâneas situadas têm sido negociadas, ressignificadas e reorientadas. Esse é um dos motivos pelos quais buscamos analisar a formação de professores na Escola Normal da Província do Rio de Janeiro. Aliados a este, temos outros motivos: a) as possibilidades de mudanças podem ser percebidas mediante o entendimento e a reflexão (a partir dos erros, acertos, permanências e mudanças) sobre os caminhos que a educação escolar vem percorrendo no Brasil; b) a importância da temática em foco, uma vez que, na segunda metade do século XIX, a formação e práticas de professores eram assuntos de grandes debates e discussões; c) a Escola Normal, em Niterói, foi a primeira criada no Brasil para formar professores primários. Assim, neste estudo, temos por objetivo problematizar práticas, na formação de professores, realizadas pela Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, no período de 1868 a 1889, enfatizando a gestão inovadora de José Carlos Alambary Luz,

60 Como diz Derrida (2004), na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso. Nesses termos, o signo não se reduz a si mesmo, à identidade. Ele contém o traço do outro. Conforme o autor, o rastro [*trace*] é o movimento, o processo.

professor e inspetor da Corte e diretor dessa Escola Normal.

A base documental da pesquisa se constituiu de: relatórios dos presidentes da Província do Rio de Janeiro; relatórios do Diretor da Escola Normal; Jornal *A Instrução Publica* (autores: Diretor da Escola Normal e professores); contextos de atividade humana cujos rastros de memória são mobilizados por práticas escolares: atividades midiáticas em geral, atividades de mídias formativas, educativas e/ou voltadas para professores, pais e autoridades escolares; Revista *O Ensino Primario* (autores, atores e/ou comunidades destinatárias: professores formadores; professores; literatos).

Um número considerável de pesquisas em História da Educação tem utilizado jornais e revistas como fontes, ou seja, a mídia impressa como fonte, entre as quais citamos: Bastos (1985, 2003); Borges e Lemos (2009); Gouvêa (2008); Farias (2014); Villela (1990, 2002); Teixeira (2016).

Um dos pontos fortes de pesquisas de natureza histórica é o levantamento da base documental; dessa forma, um dos momentos cruciais da investigação do historiador é constituir documentos, isto é, textos pertinentes; mas isso não pode ser entendido como um conjunto de posições homogêneas, pois o texto é sempre heterogêneo e há sempre possibilidades de encontrarmos algo a questionar e até mesmo a desconstruir. Assim como diz Derrida (1986, p. 4), “o que me interessa na leitura de um texto não é criticar de fora ou tentar explicá-lo, mas encontrar na estrutura heterogênea do texto, tensões ou contradições”. É necessário, portanto, ler os textos comparativamente, com base em alguma concepção filosófica explícita ou implícita acerca da natureza da relação que subsiste entre práticas discursivas e demais práticas sociais relativas ao evento sob investigação, visando esclarecê-lo segundo os propósitos orientadores da pesquisa (Miguel, 2010).

No período aqui enfocado, foi forte a divulgação do Ensino Primário no periódico *A Instrução Publica* (1872-1875), enfatizando as propostas para a organização desse ensino. Esse periódico foi fundado por Alambary Luz, que promoveu mudanças para a modernização da instituição, alterações no currículo (como a introdução da disciplina de ginástica e de novos métodos de ensino), o

aprimoramento do espaço físico e a importação de materiais pedagógicos. “Uma revista pedagógica é uma necessidade palpitante em nosso meio – dizem” (A Escola Pública, julho de 1893, p.1).

O jornal *A Instrução Pública* foi publicado em um período de intenso debate sobre a institucionalização da instrução pública em nível internacional. Igualmente, nas décadas de 1870 e 1880, o Brasil vivenciou diversas reformas na instrução pública. Juntamente às manifestações políticas, a imprensa, como espaço de debates e associada à disseminação de diferentes concepções, participou das discussões sobre a oferta de instrução às classes populares.

Inicialmente, a Escola Normal foi regida por um diretor, que também deveria atuar como professor, ensinando os alunos a ler e escrever; o fim principal era habilitar os candidatos ao professorado no método lancasteriano⁶¹, então em voga, cujos princípios teóricos e práticos diziam também respeito ao ensino das quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria teórica e prática; gramática da língua nacional, elementos de geografia, princípios da moral cristã e da religião do Estado. O Curso Normal não dependia de tempo certo para terminar; logo que julgava pronto um aluno, o diretor o sujeitava a exame e, sendo aprovado, poderia apresentar-se a concurso para provimento das cadeiras vagas (Rio de Janeiro, 1883).

O currículo normativo do Ensino Normal passou por diferentes interferências e interesses. Não havia um currículo nacional para as Escolas Normais, devido à descentralização ocorrida com a promulgação da Lei de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, que delegava às províncias a responsabilidade de criação e regulação de suas instituições escolares.

61 A escola lancasteriana se converteu no método privilegiado de ensino popular das ex-colônias hispano-americanas. Nos Estados Unidos, foi adotado como método oficial de ensino, entre 1820 e 1840. Esse método (Ensino Mútuo), também chamado lancasteriano, devido ao sobrenome de um de seus iniciadores, Joseph Lancaster (1778-1838), se baseava na utilização sistemática de alunos auxiliares, chamados monitores. Por meio do auxílio dos monitores ou de alunos adiantados, o método possibilitava que um só professor conseguisse “conduzir” uma classe de até mil alunos.

A formação e práticas de professores na segunda metade do século XIX e a criação da primeira Escola Normal no Brasil foram objeto de nossa pesquisa de doutorado em Educação (Farias, 2014), na qual rastreamos memórias de práticas aritméticas realizadas nessa Escola, no período de 1868 a 1889, no contexto da formação de professores de Instrução Primária para atuar nas chamadas “Escolas de Primeiras Letras”. Entre outros documentos, analisamos relatórios dos presidentes da Província do Rio de Janeiro apresentados à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro (1835-1889), relatórios do Diretor da Escola Normal e relatórios do Diretor da Instrução Pública.

No Brasil, os primeiros anos da década de 1870 foram marcados por muitos problemas, tais como: descontentamento do Exército com o Governo Central, com a ocorrência de uma série de revoltas internas; gestão da guerra do Paraguai⁶²; descontentamento do Exército em relação à escravidão (Gouvêa, 2008). Além disso, essa década inaugurou um tempo de reformas na Corte brasileira, suscitadas por vários motivos, dentre eles o fim da guerra acima citada. Novas ideias sugeriram e, com elas, novos jornais de cunho pedagógico, o que permitiu a ampliação e a circulação dos debates. Nesse contexto, novos projetos disputavam espaços e traziam diferentes concepções concernentes ao processo de constituição do Estado e da nacionalidade.

O RIO DE JANEIRO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

A proximidade do Rio de Janeiro com a Corte da monarquia constitucional colocou essa rica e próspera província em uma posição privilegiada em relação à política brasileira na segunda metade do século XIX. Esse momento testemunhou o surgimento e o apogeu da província fluminense em termos de sua preeminência política e econômica no Brasil (Lemos, 2011).

É relevante falar sobre o período anterior ao focado em nossa

62 Nesse período (1864 a 1870) eclodiu a Guerra do Paraguai, um dos maiores conflitos armados da América Latina. Foi travada entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, composta pelo Império do Brasil, Argentina e Uruguai.

pesquisa, uma vez que os acontecimentos daquele período influenciaram a gestão dos presidentes de província no período por nós considerado. Vejamos: a Constituição do Império do Brasil, de 1824, definiu que o Estado Nacional se organizaria em províncias, definindo uma jurisdição regional do Estado. Em cada uma das províncias, haveria um presidente, nomeado pelo Imperador, podendo ser removido a qualquer tempo, quando conviesse “ao bom serviço do Estado” (Brasil, 1967).

Em conjunto com outras medidas, o Ato Adicional de 1834 estabeleceu uma separação entre a sede da Corte Imperial, diretamente ligada à Administração Central, e a Província do Rio de Janeiro, com governo de jurisdição própria. Assim, até 1834, a Província do Rio de Janeiro ficou subordinada ao Ministério do Império (Brasil, 1834). Esse mesmo Ato atribuiu à Corte a denominação de Município Neutro, separando-a da província. A capital foi estabelecida na Vila Real da Praia Grande, que passou a se chamar Niterói em 1835. Entre 1834 e 1840, a administração provincial foi organizada com presidente, secretaria da província e diversos outros órgãos subordinados.

POR QUE A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL FOI CRIADA EM NITERÓI EM 1835?

Tudo existe, se dirige e se encaminha de acordo com as ideias expressas nos regulamentos formulados pelo governo. Repito sim! E isto se dá também aqui como em toda a parte; e se, alhures, é difícil lutar contra a vontade do poder, em parte alguma a dificuldade é tamanha como entre nós, onde o poder tem vontade e só ele pode querer (A Escola – Revista de Educação e Ensino, 1878, p. 35).

Com essa epígrafe, entendemos, como Foucault (1979), que não existe “o poder”, mas, sim, relações de poder, ou seja, formas díspares, heterogêneas, em constante transformação; o poder é uma prática social e cultural, que se constitui historicamente.

Sob o Ato Adicional de 1834, assumiu o poder, na província fluminense, o grupo conservador, representado pela figura do seu presidente, Joaquim José Rodrigues Torres, e pelo vice-presidente, Paulino José Soares de Souza. Coube a esses homens a ideia de organizar uma Escola Normal, na qual, com base nesse projeto político-ideológico conservador, seriam formados os professores da província, capazes não só de com ele compactuar mas também de difundir-lo.

Esse grupo tinha um projeto de governo que excedia os limites da província. Para garantir a liderança frente a outras facções que disputavam o poder político, o grupo parece ter realizado uma gestão coerente e organizada da vida pública provincial, o que assegurou sua supremacia política até a década de 1960 do século XIX, ficando seus integrantes conhecidos na historiografia como “saquaremas” (Mattos, 2004).

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e, para isso, era preciso fazer com que cada indivíduo também a identificasse como uma ‘boa’ visão de mundo para si e para todos, compartilhando os valores a ela subjacentes. Segundo a elite dirigente, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo (Mattos, 1987). Então, era necessário formar o professor como um agente capaz de reproduzir o conhecimento que se desejava difundir: um conhecimento que não subvertesse as condições materiais dessa sociedade, conservando-a tal como se apresentava.

Assim, em virtude da força política dos dirigentes fluminenses, a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformou-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (Villega, 1990).

O *slogan* “colocar ordem no mundo da desordem” constitui um rastro do positivismo comteano⁶³. O ideal de Comte e seu espírito

63 **Auguste Comte** é considerado o “pai” da **Sociologia** e o fundador da teoria positivista. Foi um dos pensadores mais influentes do século XX e um forte aliado do trabalho e do método científicos em sua época. Os seus trabalhos fornecem uma base para compreender-se a complexa sociedade europeia do século XIX,

positivo visavam conhecer suficientemente a realidade, com a finalidade de melhorá-la tanto quanto possível; para a filosofia positiva, a organização da sociedade é a base e o progresso é a finalidade social.

A ESCOLA NORMAL: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO

No século XIX, os projetos político-pedagógicos de formação de professores, em Escolas Normais sob a responsabilidade dos estados, foram fortemente difundidos a partir da conexão entre educação e construção da ordem social liberal. Os presidentes de províncias e os diretores de Instrução defendiam a ideia de que nada seria realizado enquanto não houvesse pessoal suficientemente habilitado para dirigir a Instrução e a Educação da Infância, conforme os interesses gerais do Estado. Independentemente de sua filiação política, todos eles tinham uma visão positiva sobre a instrução popular como solução para várias “mazelas” do Brasil. Ora, se havia esse entendimento, então, por que as ações planejadas e as executadas não atingiram seus objetivos, e, sim, apenas uma pequeníssima parcela do alvo que visavam? Essa é uma boa pergunta.

No período de 1868 a 1876, essa visão foi fortemente compartilhada e divulgada por Alambary Luz, Diretor da Escola Normal (1868-1875), segundo o qual apenas por meio da instrução o país alcançaria o progresso material, utilizando métodos “modernos” – esse seu pensamento estava fundamentado em diálogos com educadores franceses e leituras da época.

Neste sentido, a educação escolarizada – por meio das Escolas de Primeiras Letras, na Província do Rio de Janeiro – foi o grande projeto da sociedade brasileira do século XIX. Na segunda metade desse século, o discurso relativo à educação das classes populares, partindo-se da instrução e formação da criança, se fazia presente nas medidas gerais do “bom governo”, embora as classes populares ainda estivessem excluídas da escola.

e as ferramentas oferecidas pelo **pensamento comtiano** são úteis até os dias de hoje. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/auguste-comte.htm>. Acesso em: 19 fev. 2024.

A partir dos anos 70 do século XIX, a função social da Escola Primária mudou, na visão dos presidentes de províncias e demais autoridades da educação escolarizada: a escola deveria ter características especiais, a ponto de haver um consenso político-pedagógico de que a escola pública deveria atender aos milhares de indivíduos que tinham saído da escravidão, ignorantes, sem crenças, sem noção dos deveres, que necessitavam receber a instrução e a educação necessárias para sua completa regeneração. Da mesma forma, era função da escola atender aos imigrantes que se estabeleciam na província, cujos interesses intelectuais e morais não podiam ser indiferentes àqueles que dirigiam os destinos da sociedade. Assim, atrelavam-se grandes problemas sociais e políticos à Instrução Primária, sendo necessário prever e encaminhar os acontecimentos, para que não se desviassem da vereda dos interesses nacionais.

A educação nacional estava fundada na cultura intelectual e na moralidade pública. Então, ao mobilizar modelos e reproduções, a formação de professores da Escola Normal acionou vários pontos fortes, tais como: tensões entre grupos que participavam do poder político local, a cultura dos professores e as expectativas da comunidade.

A Escola Normal era vista pelos presidentes da Província do Rio de Janeiro como uma das instituições mais promissoras para aquele lugar, porém necessitava de reorganização. Assim, no início do século XIX, retomou-se, efetivamente, a ideia da formação de professores em Escolas Normais a cargo dos estados, considerando-se a ligação estabelecida entre educação e construção da ordem social. Nesse período de consolidação dos estados, a escola deveria ser vista como uma das instituições capazes de garantir a uniformidade/unidade nacional, transmitindo não só um conteúdo unificado mas também os valores culturais e morais.

A falta de professores deu origem a uma lei provincial que criou a primeira Escola Normal do Brasil, que adotou a ideia prussiana das Escolas Normais e das pensões para os moços pobres que nelas estudassem. Esse sistema, que obteve credibilidade e foi assunto de notáveis escritores, foi adotado em quase todos os estados da Confederação Germânica, na maior parte dos cantões da Suíça, em França

e em outras partes (Cambi, 1999).

A Escola Normal iniciou sua função social em um período em que a política educacional da província se caracterizava pela busca da uniformidade através da instrução. E qual seria a função social da Escola Normal? Uma espécie de “salvadora” do bem comum da sociedade. Sua função foi formar aqueles homens a quem cabia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando os padrões culturais e de convivência social (A Instrução Pública, 1872). Isso não parecia estar acontecendo na Escola Normal o Rio de Janeiro, conforme se infere a partir do excerto a seguir:

Este útil estabelecimento continua em condições de não poder satisfazer completamente os fins a que é destinado. Para ter boas escolas é preciso ter bons professores; e enquanto a Escola Normal não estiver devidamente constituída para que os alunos adquiram uma instrução sólida e a necessária aptidão pedagógica, não poderia influir de modo mais proveitoso e eficaz no progresso moral e intelectual do povo (Rio de Janeiro, 1889).

Na dissertação intitulada *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*, Villela (1990) investiga a primeira fase de existência dessa escola: de 1835 a 1847. A autora discute as condições de emergência das Escolas Normais no mundo, a política fluminense para formação de professores, a trajetória da Escola Normal e suas contradições; no entanto, a pesquisa não aborda os conteúdos de ensino desenvolvidos nessa Escola. Villela (1990) discute os currículos previstos pelas seguintes leis: Lei de Instrução Pública do Império do Brasil, promulgada em 17 de outubro de 1827; Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, relativa à criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro; e Lei nº 1, de 2 de janeiro de 1837, relativa à Instrução Primária da Província do Rio de Janeiro.

Durante a primeira fase da Escola Normal, instituição que se encerrou com sua transformação no Liceu Provincial, em 1847, extinto em 1851, não temos notícias de que tenha sido adotado nenhum

outro manual pedagógico além do *Curso Normal*, de Degérando. Para o estudo da pedagogia, foi adotado o *Compendio de Pedagogia*, escrito por Antônio Marciano da Silva Pontes, professor da primeira cadeira (pedagogia), designadamente para a Escola Normal, contendo todas as prescrições que o professor, a partir do programa previamente aprovado pelas instâncias superiores, entendia serem necessárias para a formação dos futuros professores primários. O *Compendio* foi elaborado a partir de apostilas ditadas, organizadas com a finalidade estrita de subsidiar as aulas teóricas da primeira cadeira da Escola Normal⁶⁴.

Em 1874, esse manual pedagógico foi impresso e adotado na Escola Normal a partir do ano de 1876, tornando-se a leitura de base na formação de professores. Acerca dos manuais pedagógicos, Vicentini e Silva (2006) explicam:

Os manuais pedagógicos foram livros destinados a iniciarem os futuros mestres no ofício de lecionar no ensino primário do sistema educacional, constituído como público, gratuito e obrigatório – e, portanto, extensivo a todas as crianças, independentemente de sua origem social, econômica ou de gênero. Os manuais são entendidos como uma instância privilegiada para aprender as formas pelas quais os currículos da Escola Normal atuaram no sentido de conformar as identidades construídas em relação ao trabalho docente, ao recomendarem certas práticas e ao procurarem explicar certos aspectos do cotidiano escolar, desde o papel do docente, passando pela organização da escola, pelo aluno e pelas metodologias didáticas. Têm a ver com as alternativas propostas aos professores para garantir a universalização das oportunidades escolares, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência do povo no sistema. Os manuais pedagógicos foram usados pelos normalistas para se estudar temas ligados à

64 Relatório do Diretor da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1876).

Primeiro, houve a extinção da Escola Normal, em 1847, e a criação de um Liceu, que, entre outras categorias, formaria também professores primários; a seguir, houve a extinção desse Liceu; por último, o abalo maior na formação institucionalizada, com a adoção do método austríaco-holandês: a formação de professores realizada de maneira prática, atuando como adjuntos de outros mais antigos, retrocedendo-se ao estágio anterior do chamado “professor improvisado” (Villela, 2002).

Como entender que o Estado, que institui formação de professores, investindo na criação de Escolas Normais (1835), em outros momentos promova a extinção dessas escolas? (Farias, 2014).

Os efeitos danosos dessas reformas não tardaram a ser notados. Apesar de tais efeitos terem sido citados nos relatórios da Instrução Pública e nas seções da Assembleia Legislativa Provincial por um grupo de deputados contrários àquela orientação, a Escola Normal ficou desativada por mais de uma década, ao final da qual começaram a ecoar os apelos em seu favor. Assim, em 1859, uma lei provincial autorizou a recriação da Escola Normal.

Villela (2002) analisou a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro em sua segunda fase de existência, em sua tese intitulada *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, enfatizando o funcionamento dessa instituição sob a direção de José Carlos Alambary Luz, período em que a Escola Normal passou por grandes mudanças curriculares e programáticas. A hipótese principal da pesquisa é que, entre os anos 1860 e 1880, a Escola Normal vivenciou a substituição do “modelo artesanal” de formação de professores pelo “modelo profissional”.

O modelo artesanal formava o “antigo” mestre-escola não especializado, com fundamentos na tradição e imitação características da

cultura pragmática. Em síntese, o futuro professor aprendia vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente, tal como ocorria nas oficinas artesanais. Esse modelo foi adotado na Província do Rio de Janeiro entre os anos de 1860 e 1880 e, aos poucos, foi sendo substituído pelo modelo profissional.

No modelo profissional, a formação do “novo” professor primário se fundamentava em critérios racionais, com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional. Nesse modelo, a formação pressupõe uma maior participação do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos (Villela, 2002), somados a um período de experiência em que alunas e alunos-mestres devem mostrar que “sabem fazer” de acordo com as regras aprendidas, para só então serem habilitados ao exercício da profissão. A adoção do modelo causou algumas tensões que, na década de 1880 do século XIX, culminaram com a criação da Escola Normal da Corte e a legitimação do modelo escolarizado de formação de professores.

A “MARCHA DO ENSINO” DA ESCOLA NORMAL DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO

Em cumprimento ao § 2º do art. 35 do Regulamento de 21 de abril de 1869, Alambary Luz enviava relatórios anuais à Diretoria da Instrução Pública, informando acerca do estado da Escola Normal, quer em relação à “marcha do ensino”, quer em referência às suas necessidades mais urgentes. Acerca da reforma de 1869, Alambary Luz apresenta um quadro detalhado sobre os três anos do Curso, as Primeiras, Segundas e Terceiras Cadeiras, bem como as matérias de ensino na Escola Normal, conforme reproduzido no Quadro 1:

Quadro 1 – Detalhamento dos três anos do curso na Escola Normal

Ano	Cadeira	Matérias do Ensino
1º	1ª	Leitura e Gramática; Escrita; Doutrina Cristã
	2ª	Para os alunos: Arithmetica, compreendendo metrologia Para as alunas: Arithmetica, até metrologia
	3ª	História Sagrada e História Antiga, até a conquista da Grécia pelos romanos; Geografia Física e Política Geral
2º	1ª	Exercícios de sintaxe e de análise gramatical e lógica, ditados de ortografia; escrita e doutrina cristã
	2ª	Para os alunos: Arithmetica aplicada, álgebra até equações do 2º grau exclusive e geometria. Para as alunas: Proporções com exercícios práticos, noções de geometria para a compreensão do desenho linear, da cosmografia e do sistema métrico, com referência às capacidades
	3ª	Cosmoghafia, geografia da Europa, Ásia, África e Oceania, continuação da história antiga, história media e moderna
3º	1ª	Ditados, análises, exercícios de estilo e composição; Pedagogia: prática na escola anexa
	2ª	Para os alunos: Aplicações da arithmetica, da álgebra e da geometria. Desenho linear Para as alunas: Aplicações de arithmetica, desenho linear apropriado ao sexo feminino
	3ª	Geografia da América e particularmente do Brasil Cronografia da Província do Rio de Janeiro, História moderna e especialmente a do Brasil; O estudo da geografia particular de cada pais acompanha o da história

Fonte: Relatório da Diretoria da Escola Normal da Província o Rio de Janeiro, em 19 de julho de 1869 (Farias, 2014).

No Regulamento de 1869, a distribuição das matérias do ensino da Escola Normal foi organizada de forma diferente: uma versão para os meninos, outra para as meninas. Vejamos a cadeira de matemática, conforme ilustrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Matemática para meninos e meninas

1º ano	Meninos	aritmética, compreendendo a metrologia
	Meninas	aritmética até metrologia
2º ano	Meninos	aritmética aplicada e álgebra até equações do 2º grau
	Meninas	proporções com exercícios práticos, noções de geometria para compreensão do desenho linear, da cosmografia e do sistema métrico
3º ano	Meninos	desenho linear e aplicações de aritmética, álgebra e geometria
	Meninas	desenho linear apropriado ao sexo feminino bem como aplicações da aritmética

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da pesquisa.

Sob essa mesma visão, funcionava a Escola Primária, anexa à Escola Normal. Para o sexo masculino, a classe de aritmética se dividia em sete turmas, assim compostas: 1ª) alunos que dominavam a numeração e estudavam a tabuada de somar; 2ª) alunos que faziam conta de somar; 3ª) alunos que já faziam contas de diminuir; 4ª) alunos que dominavam a multiplicação; 5ª) alunos que sabiam fazer contas de divisão; 6ª) aqueles que estudavam as frações decimais; 7ª) alunos que aprendiam o *sistema métrico e os complexos*. Para as meninas, a divisão das matérias foi quase a mesma, sendo um pouco menor o número das subdivisões por turma (Rio de Janeiro, 1869).

Da mesma forma, ao tratar dos exames realizados pelos alunos-mestres da Escola Normal, o Regulamento explicita que, nos exames das alunas, se observarão as mesmas regras precedentemente estabelecidas, com as modificações necessárias, conforme as matérias ensinadas em cada ano.

O Regulamento da Escola Normal foi elaborado no Palácio do Governo da Província do Rio de Janeiro, em 21 de abril de 1869, pelo Presidente Benvenuto Augusto de Magalhães Taques. De acordo com o art. 1º do Capítulo I, na Escola Normal, o ensino compreende as matérias distribuídas na seguintes cadeiras: 1ª) língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia; 2ª) aritmética, sistema legal de pesos e medidas, álgebra até equações do segundo grau exclusive,

noções de geometria teórica e prática e desenho linear; 3ª) elementos de cosmografia, noções de geografia e de história, história e geografia do Brasil e história particular da Província do Rio de Janeiro e sua cosmografia.

A CADEIRA DE PEDAGOGIA E AS ESCOLAS ANEXAS

Para o ensino da pedagogia, primeiramente foram usadas apostilas elaboradas pelo professor da cadeira, que, até o ano de 1868, foi o ex-diretor da Escola Normal, Felipe José Alberto Júnior. A partir de 1868, a cadeira foi ocupada pelo professor Antonio Marciano da Silva Pontes, que elaborou apostilas inspirado em Thomas Braun, no *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*; posteriormente, esse professor elaborou o *Compendio de Pedagogia* que, a partir da década de 1980, passou a fazer parte da formação pedagógica dos alunos da Escola Normal. O *Compendio* apresentava vertentes pedagógicas do método intuitivo.

Leiamos as palavras dos professores imperiais:

Mas encontramos impressos pedagógicos que orientam para a valorização das “lições de coisas”, que entendem que as crianças, por si próprias, absorvem as coisas que as cercam e adquirem muitas noções sobre elas; mas essas noções, assim adquiridas, são em grande parte errôneas e incompletas e as *lições de coisas* propõem-se a corrigi-las e sistematizá-las em um plano; representam, portanto, um progresso natural, legítimo e assaz fecundo em resultados (Notas da carteira de um educador. Revista do Ensino. Ano VI, 1883, p. 57).

E ainda:

A lição de cousas, também conhecida como método intuitivo, ao inverso dos antigos métodos que faziam preceder o conhecimento da palavra ao objeto

que ela significava, que confiavam à memória sons, em vez de gravar na inteligência ideias, começa por colocar sob os olhos da criança o objeto que faz o assunto da lição ou, na falta deste, a imagem que o representa; e fazendo-lhe notar a sua cor, forma, uso, procedência e propriedades, por meio de questões habilmente formuladas, em que desperta na criança a observação, desenvolve-lhe a reflexão e exercita-lhe a inteligência. Empregado a princípio sem plano preestabelecido, sem tempo determinado, reconheceu-se que, não obstante sua evidente vantagem sobre o ensino até então seguido, apresentava inconvenientes a que convinha fossem removidos (O Ensino Primario, 1884, p. 27, itálico no original).

Muitos professores entenderam o método intuitivo como “prática e mais prática”, muitos exemplos e poucas regras; por isso, não concordaram que ele seria o melhor método de ensino.

Nos jogos narrativos oficiais, tais como nos relatórios do Presidente de Província, do Diretor da Escola Normal e do Diretor de Instrução Pública, podemos encontrar menção às escolas anexas como estabelecimentos que deveriam ser mantidos como verdadeiras escolas-modelo. Dizem os relatórios que as escolas primárias anexas à Escola Normal foram dirigidas, com o maior desvelo e cuidado, pelos professores Honorato Ignácio de Carvalho e Francisca Leocádia dos Santos Mattozo. Ambos se empenhavam em conservar o bom nome de que gozavam na capital. Nos caracteres nobres desses professores, os alunos-mestres encontravam exemplos para imitação.

Alambary Luz defendia que, para os interesses da Escola Normal, seria mais conveniente a criação de escolas primárias trabalhadas sob as vistas imediatas do professor de pedagogia e da direção da Escola Normal. O número dos matriculados deveria ser limitado, nunca excedendo a frequência de 40 meninos (Rio de Janeiro, 1872). Os relatórios dizem, ainda, que os alunos do 3º ano se exercitavam na prática do ensino na escola anexa, primeiramente dirigidos pelo

professor da mesma escola e depois pelos do Curso Normal. Nas escolas anexas, o professor de pedagogia da Escola Normal era a autoridade superior; corria por sua conta todo o ensino, e as ordens que dava deveriam ser cumpridas (Rio de Janeiro, 1889). Vejamos o que dizia um presidente de província acerca das escolas anexas:

A parte mais importante do estudo para o futuro professor ele não a tem nem a tiveram nunca os alunos-mestres, pois, além de serem raríssimas as suas visitas às escolas anexas, as visitas são feitas sempre no mesmo período de trabalho escolar e apenas pelo tempo de uma hora; então, considero que uma visita nesses moldes jamais poderá ser completa. No entanto, as escolas anexas são para a pedagogia como o anfiteatro para a anatomia, os laboratórios para o estudo da farmácia e os hospitais para a terapêutica (Rio de Janeiro, 1882, p. 36).

O professor de pedagogia tinha as escolas anexas por teatro de suas investigações, onde deveria fazer experiências sobre tudo o que soubesse que se tinha inventado ou se viesse a inventar com relação ao ensino da instrução primária e, dos resultados obtidos, dar minuciosa conta à Diretoria de Instrução, que, por sua vez, noticiaria a todos os professores públicos primários a proficiência deste ou daquele processo, a utilidade deste ou daquele aparelho, a fim de incitá-los ao trabalho inteligente e produtivo, pondo-os em dia com o progresso da pedagogia no país ou fora dele (Rio de Janeiro, 1882).

A PRESENÇA FEMININA NA ESCOLA NORMAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ANEXAS

Para tratar brevemente da presença feminina na formação de professores, destacamos dois jogos de cenas⁶⁵ da tese de Farias (2014):

65 A expressão “jogo de cena” foi criada pelo linguista Dominique Maingueneau, segundo o qual, “apoiando-se em modelos emprestados do direito, do teatro ou do jogo, a pragmática tentou inscrever a atividade da linguagem em espaços

ALAMBARY LUZ – A missão do magistério feminino é mui alta, pois lhe cabe quase privativamente desenvolver a inteligência e formar o coração das futuras mães de família: se não for perfeita a educação das mestras, se seus sentimentos religiosos e seus princípios de moral não forem os mais puros e retos, que sentimentos e princípios poderão elas inspirar às suas alunas? Com razão exige a lei que as pensionistas da Escola Normal sejam escolhidas nas famílias pobres; mas se a virtude nos depara muitas vezes nestas famílias exemplares preciosos, nem sempre nelas se encontram modelos de educação: para que seja perfeita, são necessários mais cuidados, mais vigilância e mais prudência do que tudo quanto requer o ensino das matérias da instrução primária; e os cuidados do pobre são absorvidos pelas urgências da vida”⁶⁶.

FRANCISCA LEOCÁDIA – Nesse período, ano de 1869, a Escola Normal atendia os dois sexos, mas o curso dos alunos em dias alternados com o das alunas trazia grande embaraço à marcha regular dos estudos. O modo como o curso funcionava, era oferecido, na verdade, em um ano e meio e não em três anos. Em tão pouco tempo não era possível que alunos que entrassem para a Escola Normal apenas com os conhecimentos elementares, pudessem se preparar para satisfazer todos os encargos de um professor primário⁶⁷.

institucionais. Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala [...] é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado” (Maingueneau, 1993, p. 29). Na tese que defendemos e da qual se derivou este capítulo, foi criado um jogo narrativo dialógico composto por três cenas (duas expostas nesta escrita) – do gênero cênico- teatral. A partir da segunda cena, as personagens passam a utilizar uma linguagem formal, semelhante à utilizada em determinados contextos, por certas comunidades, considerado o período temporal em foco na pesquisa doutoral, por entender que o ato narrativo é um performativo que pode ser realizado em uma ampla variedade de contextos. “[...] ela intencionalmente permite deixar tênue e difusa a linha de demarcação entre *jogos efetivos* e *jogos fictícios de linguagem*” (Miguel, 2011, p. 5).

66 Relatório do Diretor de Instrução da Província do Rio de Janeiro (1862, p. 13).

67 Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial, pelo Vice-Presidente, Desembargador Diogo Teixeira de Macedo (1869, p. 20).

ALAMBARY LUZ – (Corta) Uma das minhas principais reivindicações foi a necessidade de uma nova organização da Escola Normal. Os dois cursos normais, masculino e feminino, funcionando no mesmo prédio, traziam fortes inconvenientes não apenas em seu aspecto moral, como também no pedagógico. As aulas funcionavam em dias alternados, tendo cada uma apenas 40 minutos de duração⁶⁸

As duas Escolas Normais (uma feminina e outra masculina) que deveriam ser criadas por decreto, em 1876, para formar professores de Instrução Primária, ficaram somente no papel, devido à falta de recursos financeiros. Em 1880, outro decreto foi assinado, criando uma Escola Normal pública para os dois sexos, com ensino gratuito. Matricularam-se na 1ª série 173 mulheres e 102 homens (Brasil, 1880).

ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS

O que foi a escola em meados do século XIX? O lugar no qual a infância ia aprender a ler, escrever e contar. Nem a família exigiu mais e nem o legislador concedeu outra coisa (Rio de Janeiro, 1871). Nas escolas primárias da Província, havia um programa obrigatório e outro facultativo.

O programa obrigatório compreendia: instrução moral e religiosa; leitura; escrita; cálculo e sistema legal de pesos e medidas; devia ser executado em todas as escolas públicas e particulares – destas últimas, especificamente as auxiliadas pelos cofres provinciais.

O programa facultativo dependia da combinação da vontade do professor com a do aluno. Ora, raríssimas foram as escolas onde se reuniram essas duas vontades, sendo que, depois de cinco anos escolares, o menino saía com leve tintura de história pátria, de geografia e de desenho linear ou geometria. Às vezes, apenas era ensinada uma ou outra dessas matérias e de modo tão incompleto que nenhum préstimo teve para o aluno pouco tempo depois de deixar a escola.

68 Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva (1872, p. 15).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, problematizamos o processo de educação na História, a formação de professores de Primeiras Letras, as práticas docentes e a educação escolarizada como um projeto civilizador da sociedade brasileira do século XIX, na primeira Escola Normal pública da América, a qual se situa numa visão de educação/instrução própria da segunda metade do referido século.

Nessa época, a Província do Rio de Janeiro necessitava de reformas administrativas e políticas que, sem dúvida, envolviam a educação, campo de intensos debates no período. Dessa forma, a partir do ano de 1868, o projeto formativo da Escola Normal defendia uma educação que transformasse o homem comum, de modo a pô-lo a serviço da regeneração da sociedade, isto é, de um projeto político civilizador.

Foram muitas as sucessivas reformas pelas quais passou a Escola Normal. Nos rastros das práticas pedagógicas nas escolas primárias, vimos que, a partir do ano de 1870, em todos os ramos do ensino, o professor deveria seguir o método intuitivo, considerado o melhor e mais adaptado à Escola Primária. Esse método, porém, não foi bem aceito pelos professores primários, pois entendiam que se tratava apenas de “prática e mais prática”, com muitos exemplos e poucas regras, muitas aplicações e poucas teorias e abstrações, principalmente com relação à aritmética; por isso, preferiam utilizar o método “tradicional” que já vinham desenvolvendo (Rio de Janeiro, 1889).

Afinal, o que aprendiam os normalistas para serem professores? Quem definia esses conteúdos? Como eram trabalhados na materialidade das práticas cotidianas? Como participaram da constituição do *corpus* teórico das Ciências da Educação, que conquistavam certa autonomia a partir do último quartel do século XIX? Levantamos essas questões entendendo que o passado não é um lugar de busca de explicações ou lições para o presente, mas, sim, um campo de diálogos.

E quanto ao projeto político-pedagógico da Escola Normal, o que vimos? O sentido contraditório por parte de alguns... Os projetos frustrados..., entre outros dissabores. Os jovens não foram atraídos

pela Escola Normal nem as crianças e seus pais pela Escola Primária. Foram escolas projetadas para garantir a uniformidade/unidade nacional, por meio da transmissão de um conteúdo unificado, valores culturais e morais que deveriam garantir a unidade nacional, embora ambos os projetos tenham sido frustrados.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. As Conferências Pedagógicas dos professores primários do município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1886?). In: **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.**

BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO. Seção Pedagógica – **These** (Revista - 1884, 31 de maio). O Ensino Primario (1884-1885), Anno II, 27-30. Acervo: PR SOR 03398- 03393.

BORGES, A; LEMOS D. C. de A. Os legítimos representantes da classe: os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX. Associativismo e sindicalismo no Brasil. In: **Seminário para Discussão de Pesquisas e Constituição de Rede de Pesquisadores.** Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

BRASIL. **Constituição de 1824.** São Paulo: Saraiva, 1967.

BRASIL. **Lei nº 16,** de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção das Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 21 ago. 1834.

BRASIL, Ministério do Império. **Relatório apresentado à Assembleia Geral pelo Ministro e Secretário do Ministério do Império, Conselheiro Barão Homem de Mello.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1880, p. 25-28.

BRAUN, T. **Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie**. Bruxelles: Librairie de Depez-Parent, 1854.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTILHO, J. F. B. N. **Iris Classico**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1868.

DERRIDA, J. **Papel - Máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. Del materialismo no dialéctico. Entrevista com Kadhim Jihad, **Culturas**, 69, 3 de agosto de 1986, pp. 3-5. Publicado em: Derrida, J. No escribo sin luz artificial, ed. cit.

FARIAS, K. S. C. dos S. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889):** ouvindo espectros imperiais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. (org). Tradução: Robert Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOUVÊA, M. de F. S. **O império das províncias: 1822-1889**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

JORNAL **A Instrução Publica**, nº 7, 26 de maio de 1872. (Fundação Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

LEMONS, D. C. A. Manifesto dos professores públicos de instrução primaria da corte (1871). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 15 n. 34, p. 177-197, maio/ago. 2011.

MATTOS, I. R. **O tempo saquarema**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, I. R. **O tempo saquarema**. São Paulo/Brasília: Hucitec/INL, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas (SP): Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MIGUEL, A. Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento. *In*: GOMES, M. L. M.; TEIXEIRA, I. A. C.; AUAREK, W. A.; PAULA, M. J. (org.). **Viver e Contar**: experiências e práticas de professores e Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2011. p. 271–309.

NEVES, L. M. B. P. A instrução pública e o ensino na Província do Rio de Janeiro: visão oficial e prática cotidiana (1871-1888). 1986. 286f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Diretor da Escola Normal**, José Carlos de Alambary, 19 de julho de 1869. Anexo ao Relatório do Vice-Presidente Desembargador Diogo Teixeira de Macedo, de 1 de outubro de 1869.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Diretor da Escola Normal**, José Carlos de Alambary Luz, em 20 de julho de 1871. Anexo ao Relatório do Diretor de Instrução Thomaz Gomes dos Santos, em 23 de agosto de 1871.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Diretor da Escola Normal**, em 9 de agosto de 1872, anexo ao Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, apresentado pelo Presidente Conselheiro Josino do Nascimento e Silva, em 29 de setembro de 1872.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro**, Desembargador Bernardo Avelino Gavião Peixoto, na abertura da 1ª sessão da 24ª legislatura, em 8 de agosto de 1882.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Diretor de Instrução Pública da**

Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva, 1879.

RIO DE JANEIRO. **Relatório da Diretoria de Instrução da Província do Rio de Janeiro**, Josino do Nascimento Silva, 1876.

RIO DE JANEIRO. **Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro**, Desembargador Avelino Peixoto, 1882.

VICENTINI, Paula Perin e SILVA, Vivian Batista da. **Os professores frente às diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1870-1970)**. 2006, **Anais...** Uberlândia: Ufu, 2006. p. 465.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

VILLELA, H. O. S. A. **Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. 2002. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

A CIRCULAÇÃO DE LIVROS NA PROVÍNCIA SERGIPANA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX ATRAVÉS DOS JORNAIS

*Simone Silveira Amorim
Vera Maria dos Santos
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas*

INTRODUÇÃO

Depois do Doutorado em Educação (2012) muitas fontes ficaram guardadas, esperando um momento adequado para serem desveladas. A lista de livros que encontrei na seção de Anúncios no “Jornal do Aracaju”, Sergipe, do ano de 1871, que é apresentada neste estudo é uma delas. Assim, decidi socializar esse material com outras pesquisadoras⁶⁹ que compartilham comigo pesquisas em torno de fontes como as aqui investigadas, jornais e livros, como objeto de estudo. Para dar corpo a esta discussão, evocamos alguns autores para compor os fios da trama anunciada, entre eles Darnton (2010), Chartier (1990; 2002) e Burke (2014).

Tem sido prática comum na História da Educação estudar a produção, circulação e a apropriação do livro, analisando os sujeitos responsáveis por esses processos, tendo em vista a influência dos sentidos emitidos por conta de seus diferentes suportes, sua evolução

69 Convidei a Profª. Dra. Anamaria Gonçalves de Freitas e a Profª. Dra. Vera Maria dos Santos para analisar as fontes e escrever comigo este texto.

no decorrer do tempo, assim como a propagação de ideias por meio desses suportes. Assim, é significativo mencionar que falar das práticas de leitura é levar em consideração os significados que são construídos com a leitura do texto em interação com o mundo interior daquele que lê. É neste sentido que “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17).

Acredita-se, aqui, que a leitura é uma prática de criação: quem escreve é um produtor cultural e quem lê está produzindo cultura por meio de suas (re)criações do texto original, de acordo com suas propriedades intelectuais. Assim, segundo Chartier (2002), faz-se imprescindível investigar as conjecturas que permeiam o livro e o leitor.

Para Darnton, é possível acompanhar a trajetória do livro, percebendo a sua dinâmica, a fim de “[...] compreender como as ideias foram transmitidas sob forma impressa e como a exposição à palavra impressa afetou o pensamento e a conduta da humanidade [...]”. (Darnton, 2010, p. 190). Para esse autor, existem algumas maneiras de estudar o livro a partir “circuito de sua transmissão”, visto aqui através das lentes da Nova História Cultural, pois que ela é ligada a toda atividade humana (Burke, 2011).

Ainda evocando Darnton (2010, p. 196), é possível afirmar que há variadas formas de aprofundar o estudo do livro: no estágio da redação, quando se dá forma ao texto e é organizada a sua difusão; no da impressão, momento em que se analisa a quantidade de edições; no da assimilação, nas prateleiras das bibliotecas e no estágio da difusão ou da propagação do material já impresso. O estudioso ainda chama a atenção para o papel do livreiro, indivíduo que tem a responsabilidade de vender os livros. Os estágios que compõem a circularidade são “[...] afetados diretamente pelas condições sociais, econômicas, políticas e intelectuais da época” (Darnton, 2010, p. 209) em que o livro foi produzido.

É seguindo a orientação desses autores que se pode observar um interesse da sociedade sergipana por livros, pois, em um número considerável de jornais do século XIX, é possível encontrar anúncios de sua venda. Como os livros, objeto da análise deste texto, estavam

à venda na tipografia do Jornal do Aracaju, de propriedade de Manoel Luís⁷⁰, também Diretor da Instrução Pública da província sergipana, é possível entender que a divulgação da venda a partir desse jornal foi uma estratégia importante para fomentar a circulação deles, sendo a leitura considerada, naquele período, como instrumento “civilizador”.

A partir de então, formulamos as seguintes indagações: O que uma lista de livros que foi apresentada no jornal do século XIX tem a nos dizer? Que livros eram esses? Esses livros circularam em Sergipe? Diante das questões anunciadas definimos o objetivo deste texto, que é demonstrar como a circulação de livros ocorria no século XIX por intermédio dos jornais, tendo em vista que esse movimento – de circulação e também de apropriação dos livros – é realizado, a partir da investigação dos sujeitos responsáveis por esses processos.

Para alcançar tal objetivo, em um primeiro momento, será destacada a importância dos livros para o desenvolvimento da sociedade e dos jornais enquanto dispositivos de divulgação e circularidade do conhecimento. A seguir, serão apresentados e analisados anúncios feitos no Jornal do Aracaju (1871 e 1872), os quais tinham o intuito de divulgar os livros que se encontravam disponíveis para a sociedade sergipana, naquele período.

A CIRCULAÇÃO DO SABER POR MEIO DOS JORNAIS: LIVROS PARA ILUSTRAR UM POVO

Como fonte a ser privilegiada, os livros repercutem os conteúdos, métodos adotados para o ensino em um determinado período, assim

70 Nascido no maior centro cultural de Sergipe e um dos seus mais importantes núcleos econômicos à época, na vila de Estância, em 24 de novembro de 1838, Manuel Luís Azevedo d'Araújo foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública e se notabilizou pelos novos rumos que abriu à educação sergipana. Sua nomeação pelo Presidente Tenente-Coronel Francisco José Cardoso Júnior se deu no dia 24 de maio de 1870, dando assim início à sua atuação na vida educacional sergipana. Ele permaneceu no cargo até 1875, quando, por sua própria solicitação, o Bacharel Cipriano d'Almeida Sebrão, Vice-Presidente em exercício, lhe concedeu exoneração (Nunes, 1984b, p. 28, sic).

como as ideias pedagógicas, filosóficas e linguísticas, entre tantas outras que os fundamentam. Constituem-se como “[...] a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Munakata, 2016, p. 123). Igualmente significativos, os prefácios, as notas explicativas e outros elementos também neles encontrados incorporam discursos privilegiados sobre os objetivos de se ensinar uma disciplina, de aprender sobre um determinado tema, especialmente quando aqueles que os escreveram são, concomitantemente, professores e legisladores ou estão relacionados, de alguma maneira, ao aparelho burocrático estatal (Oliveira, 2006). Entende-se, nesta pesquisa, que o livro é

[...] um objeto material, geralmente confeccionado em papel, sobre o qual aderem letras e outras figuras desenhadas a tinta, segundo uma técnica denominada impressão, cuja invenção data do século XV; esse objeto produz-se segundo um processo de trabalho bem definido e aparece primordialmente como mercadoria, mesmo que as intenções de seus artífices sejam de outra ordem que não a mercantil (Munakata, 1997, p. 84, sic).

Ressalta-se que o livro passa a ser objeto de investigação, transformador de ideias e propulsor de revoluções históricas, além de símbolo de poder, a partir do momento em que ele é pesquisado, tendo em vista a sua influência na esfera social. Portanto, sua importância no contexto histórico-educacional ultrapassa as paredes das salas de aula, construindo uma “história paralela”, deixando de ser apenas um objeto estritamente didático, pois o livro se constitui como a “corporificação do saber”, como afirma Darnton (2010, p. 16).

Villalta (1999) acrescenta que os livros “[...] subsidiavam com suas informações, o exercício de profissões, constituíam meios de acesso às ‘verdades sagradas’ e também eram objeto de deleite, de recreio” (Villalta, 1999, p. 198, sic). Eram objeto de status e de poder e, assim, fora do âmbito das profissões, “os leitores potenciais seriam os cidadãos de relevo social, aqueles da estreita fatia detentora do

poder econômico” (Araújo, 1999, p. 241).

Neste sentido, Teles (2019) fez uso dos livros e dos jornais, entre outras fontes, com o objetivo de analisar a configuração do Inglês como principal língua no contexto da formação comercial para os negócios luso-britânicos e, em seguida, brasileiro-britânicos, investigando alguns personagens e compêndios de ensino de língua inglesa relevantes para a configuração da instrução comercial luso-brasileira. Ele identificou que

O agrupamento do inglês na instrução comercial expandiu os limites de sua aplicação recreativa e contribuiu na sua formalização como matéria escolar e, futuramente, na sua constituição como disciplina para fins específicos no ensino superior. Mais que truísmo, o inglês como língua dos negócios foi uma constituição legitimada pela aplicação direta nas atividades comerciais cotidianas, seja na leitura de manuais mercantis, na negociação em casas de comércio ou na interpretação nos principais portos e praças (Teles, 2019, p. 224).

Não podemos deixar de mencionar nesta discussão que os “usos explícitos” dos livros denunciam a importância desse objeto como ornamento e as suas potencialidades como elemento de poder, pois se entendia “[...] o uso do livro como um privilégio, não apenas no sentido econômico, mas cuja posse e leitura eram, muitas vezes, um direito exclusivo de grupos sociais determinados e seletos” (Villalta, 1999, p. 212).

Tendo em vista a especificidade das necessidades de grupos sociais seletos, Santos (2017) identificou, no cenário educacional do Brasil no século XIX, as lutas por um espaço para o ensino do inglês, investigando as abordagens empregadas em livros por ela selecionados e que refletiam o dilema de muitos autores que defendiam um discurso inovador para o ensino do inglês, mas cheio de práticas tradicionais e mecânicas provenientes do século XVI. Para tanto, foi necessário pesquisar, entre outras fontes, periódicos e prefácios de

compêndios para a identificação de histórias de professores de inglês bem como de suas lutas pela manutenção da profissão docente. A autora verificou que existiram poucas inovações nos materiais publicados.

Diante dessas considerações, é possível afirmar, de acordo com Hallewel (1985), que o livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos pelos quais é possível conhecer uma nação, sendo a leitura entendida como a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos, quando, e se, o leitor conseguir utilizar as informações lidas para dar uma interpretação plausível da mensagem veiculada pelo escritor. Então, segundo Fischer (2006), forma-se uma base consistente para a construção de premissas significativas no que diz respeito à História Cultural e da Educação. Neste sentido, por um lado se encontram o livro – enquanto suporte material das ideias – e o leitor – sujeito que se apropria delas. De outro, encontra-se a leitura, que possibilita a sublimação das informações lidas pelo leitor com suas realidades externas e internas.

Ler é uma arte, uma atividade que denota várias ações conjuntas: a imaginação, a criatividade, o resgate das experiências e as peculiaridades do caráter de cada indivíduo. Assim, tanto ações introspectivas quanto externas influenciam nessa ação tantas vezes subestimada pelos pais e agentes educadores (Nascimento; Amorim, 2016, p. 315).

Quanto aos jornais, constituem-se como suporte para a execução de estratégias de inculcação de uma cultura que se possa pensar, dentro de um processo civilizador, no sentido de que cria necessidades antes inexistentes. Foi o caso do vidro inglês, no Brasil, comercializado quando da abertura dos portos. Por meio dos jornais, espalhou-se que seria elegante ter vidros lavrados, sendo este um material de especialidade inglesa. O aumento da importação de vidros “para ler” coincidiu com uma maior produção e importação de revistas, jornais e livros, incluindo livros ingleses (Freyre, 2000).

Assim, a História da Educação também perpassa o conhecimento

da produção dos saberes especializados e, conseqüentemente, seus veículos de divulgação, como os jornais. Estes ajudam a compreender as formas de organização das sociedades, tendo como base as relações entre seus indivíduos com o Estado. Neste sentido, era preciso mostrar à sociedade, a partir dos jornais, que o poder público cumpria seus papéis de maneira responsável e comprometida e que seus representantes sabiam como proceder em suas práticas cotidianas.

Pela leitura dos jornais, é possível compreender as atividades humanas neles inseridas, pois eram usados para dar a conhecer fatos recentes e chamar a atenção do público leitor para produtos que eram anunciados. Neste sentido, não se pode esquecer daqueles que negociavam com impressos e que utilizavam os jornais para divulgar seus produtos e vendê-los. Em Sergipe, por exemplo, foi publicado um anúncio informando que o estabelecimento de José da Costa Santos, em Maruim, vendia ferragens, miudezas e livros “por valor menor do que em qualquer outro lugar”. Esses livros haviam sido comprados em Portugal, e esse fato certamente atrairia compradores (Ferragens, miudezas e livros. **Jornal do Aracaju**, Sergipe, ano 3, n. 218, 25 nov. 1871. Anúncios, p. 4).

Neves (2009, p. 59) ressalta que não cabe aceitar rigorosamente a opinião do periódico, mas lembrar que tais avisos têm um caráter tanto informativo quanto comercial. Na verdade, existe uma intencionalidade de promover os impressos na direção de um mercado consumidor e cativar potenciais leitores. Por outro lado, destacamos a importância daqueles que vendiam os livros e, nesse caso, recorremos às palavras de Chartier, que nos informa ser “[...] preciso estudar melhor o livreiro como um agente cultural, o intermediário entre a oferta e a demanda em seu principal ponto de conexão” (1990, p. 126).

Outro aspecto importante nesta análise são as doações em dinheiro feitas em prol da disseminação do conhecimento e que também eram veiculadas pelos jornais. Um dos exemplos desse fato foi o anúncio de que o Gabinete Literário havia recebido a doação de 50\$ (cinquenta réis) e que o montante seria utilizado na compra de livros. O dinheiro foi doado por Dionysio Eleuterio de Menezes. Em meio aos elogios ao doador, sobressaíam-se-lhe as qualidades

cuidadosamente mencionadas: sua circunspeção, modéstia, esclarecida inteligência e esforço pelas instituições úteis à província (Importante donativo. *Jornal de Aracaju, Sergipe*, ano 3, n. 247, 7 mar. 1872. p. 3).

Também acontecia, na época, a doação de livros, como foi percebido no agradecimento feito pelo *Jornal de Aracaju*, pela oferta de exemplares da “Taboada Métrica” pelo Sr. Jardim. Constituíam-se em um resumo facilitado do sistema métrico para crianças (*Systema métrico decimal. Jornal do Aracaju, Sergipe*, ano 3, n. 271, 8 maio 1872. p. 3). Os jornais se constituíam como:

Verdadeiras tribunas nas quais diversos personagens podiam se dirigir ao público leitor em geral e àqueles a quem quisessem atingir diretamente por meio de seus discursos escritos, os jornais se constituíam em “ringues” e também em “palcos” onde diversas representações podiam ser difundidas e inculcadas por indivíduos e por todo um grupo profissional. Também é importante mencionar que a palavra impressa se constitui em uma opção de lazer e escapismo para seus leitores. Ressalta-se que editores e diretores destes impressos utilizavam suas manchetes e colunas para elogiar ou denegrir personagens significativos que atuaram na educação sergipana do oitocentos (Amorim, 2009, p. 33).

Quanto às bibliotecas, Manoel Luís⁷¹, em um dos seus relatórios quando Diretor da Instrução Pública, trouxe a estatística da Instrução Secundária, discorrendo sobre a importância dessas instituições e dos livros, para a ilustração de um povo (Relatório apresentado ao Exm. Snr. Presidente da província pelo director da instrução pública, dr. Manoel Luís Azevedo d’Araujo (conclusão). *Jornal de Aracaju*,

71 Durante seu quinquênio (1870/75) à frente da Instrução Pública de Sergipe, houve um alto crescimento da matrícula nas escolas sergipanas. Ele também abriu muitas escolas, favorecendo o ingresso de mulheres no magistério de primeiras letras (Nunes, 1984b, p. 28, sic).

Sergipe, ano 3, n. 261, 13 abr.1872. p. 1).

Esse Relatório guarda um chamado para as crianças frequentarem as bibliotecas e, conseqüentemente, consumirem os seus objetos culturais – os livros –, para, futuramente, alcançarem a ilustração. Essa reflexão nos levou a pensar em Comenius (2002, p. 169), quando entendeu que “[...] nas crianças, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades”. Uma ação significativamente intencional, portanto, seria não somente motivar o hábito da leitura mas também escolher os livros que seriam lidos e utilizados nas aulas públicas da província sergipana, pois, conforme comenta Comenius, não somente os pais deveriam suscitar o amor pelos estudos mas também as autoridades.

Possivelmente foi esse ideal que motivou a seguinte atitude: foi solicitada a avaliação do Diretor da Instrução Pública sobre o “opúsculo”⁷² O Adolescente – de C. Canta –, para se saber da conveniência de sua divulgação entre as escolas públicas primárias (Expediente do governo. Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 278, s/d, jun. 1872. p. 1). Depois de avaliado, foi solicitado ao Diretor da Instrução Pública que fosse marcado o número de exemplares de tal livro, para serem distribuídos pelas escolas públicas primárias da província (Expediente do governo do dia 21 de maio de 1872. Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 280, 8 jun. 1872. p. 2). Não se pode deixar de indagar, no entanto, se havia uma intencionalidade por trás dessa ação – e, se havia, qual seria o interesse por essa distribuição em grande número. Segundo Chartier, “Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.” (Chartier, 1990, p. 123).

Além disso, talvez essa avaliação exercesse censura em algum nível. É preciso lembrar que, ainda no século XIX, o Imperador, estando consciente do poder da proliferação das ideias, ou seja, do

72 Do latim *opusculu-*, «idem», diminutivo de *opus*, «obra». 1. livro de poucas folhas; folheto; 2. unidade bibliográfica constituída por documento com não mais de 48 páginas; 3. pequena obra escrita sobre arte, ciência, literatura, etc. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/op%C3%BAsculo>. Acesso em: 24 jan. 2024.

conhecimento, inspecionava e limitava os livros que entravam no Brasil. A censura tinha como base o suposto risco que a leitura poderia causar aos habitantes, pois “[...] se tratava de controlar a circulação de escritos tidos como perigosos” (Abreu, 2003, p. 38).

A publicação, no Jornal, desse tipo de conduta por parte de autoridades públicas, e de tantas outras ações relacionadas ao ensino, também divulgadas por profissionais, cidadãos comuns, retrata o poder desses meios de veiculação de informações, pois

[...] se constituem como uma fonte significativa para as pesquisas em história da educação, pois nos permitem perceber aspectos relacionados ao movimento da ação humana na sociedade, suas demandas, as atividades dos professores públicos e primários, continuidades e discontinuidades, tensões educacionais. Eles proporcionam ao pesquisador conhecer a realidade cultural de uma época, especialmente quando pesquisamos o século XIX (Amorim, 2022, p. 4).

Menciona-se o impresso “Fonte da Verdade” ou “Caminho para a Virtude”, folheto utilizado somente no ano de 1835 na província sergipana, pois os professores primários receberam uma ordem expressa de não mais o utilizarem nas aulas de Primeiras Letras. A determinação foi dada pelo Presidente da Província sob a alegação de que o impresso se utilizava de ideias consideradas perversas, negando a origem eterna de Deus, insinuando o ateísmo, além de levar a apagar toda a crença religiosa dos corações dos sergipanos (Santana, 2015). Desta forma,

esta interrupção no uso do impresso aborda um aspecto interessante da educação na Província de Sergipe, ao tempo que traz uma significativa contribuição para a História da Educação, tendo em vista que reflete uma medida comum em muitas províncias brasileiras, que era a proibição de livros ou

impressos que, de alguma forma, ameaçassem ou contrariassem os interesses religiosos e/ou políticos da época (Santana, 2015, p. 78).

Até este ponto desta escrita, foi-nos possível comentar quanto à circulação e a apropriação dos livros, a partir de investigações sobre os sujeitos responsáveis por esses processos, ou seja, os autores, leitores, vendedores, livreiros, professores, legisladores ou os que estão relacionados, de alguma maneira, ao aparelho burocrático estatal. Assim, intenta-se extrair dessas fontes os valores e representações que se pretendia difundir, por meio dos livros em uma determinada época e sociedade, configurando-se também como instrumentos da escolarização. Os seus autores construía e/ou perpetuavam, portanto, uma realidade baseada não somente em concepções pedagógicas mas também em valores e ideais da sociedade.

LIVROS PARA VER, COMPRAR E LER: INSTRUINDO UM POVO, INSTRUINDO UMA NAÇÃO

Levando-se em consideração os pressupostos da Nova História, é possível afirmar que ela se interessa por toda atividade humana e considera o que era imutável como uma construção cultural e, assim, sujeita a variações, tanto no espaço quanto no tempo. Neste sentido, a base filosófica em que essa História se coloca se exprime na ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída sendo, portanto, objeto do interesse desta pesquisa (Burke, 2011). Diante disso, pretende-se aqui apresentar os livros que circulavam na província de Sergipe, tendo em vista o fato de ter sido divulgada, no *Jornal do Aracaju* no ano de 1872, a venda de 46 (quarenta e seis) títulos, além de outros que não foram mencionados.

O Quadro 1, a seguir, demonstra claramente a riqueza da circulação de livros no século XIX e os que estavam sendo vendidos na Tipografia do *Jornal do Aracaju*. Assim, é possível saber o tipo de livro lido e o grau de erudição que os sergipanos intelectuais do período possuíam. Este jornal pertencia a Manoel Luís⁷³ e funcionava como

73 Manuel Luís era conhecedor das teorias educacionais em voga e das experiências

“jornal oficial”.

Quadro 1 – Lista de livros para serem vendidos

QUANTIDADE	LIVROS
1	Arte Latina sec XVIII
2	Novo Methodo sec xviii
3	Sintaxe de Dantas
4	Cornelio sec XVIII
5	Phedro livro de Platão
6	Cicero Filósofo Romano
7	Sallustio Escritor e poeta da lit latina 86 ac
8	Tito Livio hist romano
9	Virgilio sec xvii
10	Horacio sec XVIII
11	Magnum Lexicon
12	Diccionarios portuguezes de Constancio
13	Fonsecca e Roquette
14	Selecta Latina sec XVIII
15	Tacito
16	Cezar commentario
17	Arithmetica de Ottoni, de Pereira e de Bezout
18	Geometria de Euclides e de Ottoni
19	Algebra de Ottoni
20	Geographia de Gaultier e de Pompeo
21	Atlas de Delamarche
22	Historia do Brasil por Macedo e por Xavier Pinheiro
23	Historia Universal por Duruy

que estavam sendo realizadas em países como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Holanda, Suécia, Bélgica, Suíça, Itália, França. Quando, portanto, assumiu o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública, procurou aplicá-las à educação sergipana dentro das limitações provinciais, trazendo importantes contribuições para o desenvolvimento educacional em Sergipe (Nunes, 1984b, p. 28).

24	Macaulay Ensaaios
25	Vieira dictionarios ingleses
26	Rarbe – Philosophia, dr. Abilio – 1º e 2º livros de leitura
27	Paulo Amor - Calligraphia
28	Manual encyclopedico
29	Fonseca Lima - cathecismo
30	D. Jaime
31	Iris Classico
32	Grammatica e Postillas de Sutterio dos Reis
33	Filo - Narrações
34	Carlos André – Selecta
35	Chateaubriand – Genie Du Christianismo xix
36	Historia Sagrada
37	Colleções de traslados
38	Cartilhas
39	Thesouro de meninos
40	Conversaão ingleza e franceza
41	Diccionarios da Fabula
42	Diccionarios franceses de Fonsecca e Roquette e de Souza Pinto
43	Grammaticas francezas de Hamonière e de Emilio Sevene
44	Diccionario de synonymos
45	Manual Epistolar
46	Grammaticas portuguezas de Nulet, de Latino Coelho e de Ibirapitanga
47	outros livros

Fonte: Livros a venda. Jornal do Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 266, 25 abr. 1872. p. 4. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. CD Rom).

Essa lista de livros apresenta uma ideia da cultura literária dos sergipanos, além de buscar reforçar, no pesquisador, a compreensão sobre a política, a educação e a conhecimento em uma determinada época. A respeito dessa circulação de ideias, vale mencionar que, desde o século XVIII, existiu a prática do comércio de livros em Sergipe Del Rey, como identificou Santos (2011). Um exemplo desse fato

se deu com o inventário de Antonio Cazimiro Leite (1794), documento no qual se encontra o registro de uma livraria:

Em seu inventário ficou o registro de uma livraria, pois assim está escrito no documento, com quinhentos livros diversos, entre velhos e novos, pequenos e grandes, no valor de quatro mil réis. Provavelmente, essa livraria estava localizada em uma de suas duas casas, situadas na cidade de São Cristóvão (Santos, 2011, p. 54, sic).

Santos (2014) ainda destacou que não surpreende o fato de ter existido uma livraria nos anos setecentos com quinhentos livros e que atendia à demanda daquele local, pois esse número significativo é um forte indício da presença cultural e pedagógica, sendo a referida livraria uma necessidade criada pela própria estrutura daquela cidade. Assim, possivelmente, havia um público consumidor dos impressos de Antonio Cazimiro. É sob a lente da circulação de ideias e da cultura que focalizamos a Cidade de Sergipe Del Rey e a função do referido livreiro.

O livreiro deve ser entendido, portanto, como um agente cultural, importante no processo de difusão e de circulação dos materiais impressos, na Cidade de Sergipe Del Rey, capital da Província. Neste sentido, entendemos que “toda atividade social que, em uma sociedade, criou para si mesma uma estrutura e à qual um grupo de homens se dedicou de maneira especial, corresponde seguramente a uma necessidade da vida dessa sociedade” (Miceli, 1982. p. XXII).

Conforme Araújo (1999), no século XIX há uma mudança significativa nos hábitos do leitor e, em termos quantitativos, essa mudança é identificada a partir do aumento de livros e bibliotecas. Em relação a esse fato, o pesquisador afirma que:

Parece fora de dúvida que o Brasil oitocentista passa a ser visto e considerado como um universo mental diferente a partir da mudança política e administrativa. Mas não será da aceção exclusiva da

transferência da Corte esse processo de transformação. A sociedade também se organiza, a educação se amplia, começam enfim a ceder algumas das mais significativas barreiras colonialistas ao nosso papel de gestores de um desenvolvimento nacional associado a um processo civilizatório que compreenda maior integração com idéias e culturas correntes no continente europeu (Araújo, 1999, p. 150, sic).

Na Província sergipana, no século XIX, percebemos também uma mudança de comportamento, tanto que os livros apresentados no Quadro 1 já aparecem divulgados em um jornal para, certamente, um público consumidor de impressos bastante diversificado. Então, é sob a lente da circulação de idéias e da cultura que visualizamos a lista publicada dos referidos livros, que refletem, direta ou indiretamente, o caráter da instrução de parte da população sergipana, denunciando um gosto pela leitura dos clássicos da literatura grega, romana e latina.

A partir da lista apresentada no Quadro 1, buscamos identificar recorrências nas publicações de outros autores referentes ao período. Assim, pudemos destacar, no âmbito dos livros didáticos, o que a Instrução Pública indicava para os alunos daquele tempo, conforme a documentação pesquisada por Santos (2014), cujos livros e respectivos autores listamos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Livros didáticos indicados pela Instrução Pública

TÍTULO DO LIVRO	AUTOR (ES)
Arithmetica	Ottoni; Pereira; Bezout
Geometria	Fuclides e de Ottoni;
Algebra	Ottoni
Geographia	Gaultier e de Pompeo
Atlas	Delamarche
Historia do Brasil	Macedo e por Xavier Pinheiro
Historia Universal	Duruu
Diccionarios ingleses	Vieira
Philosophia	Rarbe
1º e 2º livros de leitura	Dr. Abilio
Calligraphia	Paulo Amor
Manual encyclopedico	Emilio Achiles Monteverde
Cathecismo	Fonseca Lima
Grammatica e Postillas	Sutterio dos Reis

Fonte: Dados da Pesquisa.

Além dos livros didáticos listados acima no Quadro 2, localizamos “Colleções de traslados”, “Cartilhas”; “Thesouro de meninos”; “Conversação ingleza e franceza” e outros. Ademais, dois autores da lista são encontrados no estudo de Araújo (1999):

[...] em São Paulo e no Rio, praticamente, os mestres deveriam estudar, aplicar conhecimentos e aferir a desenvoltura do aluno de acordo com os manuais recomendados pela autoridade superior. Assim, estudava-se pelos Elementos de Geometria, de Euclides, e Aritimética e Álgebra de Bezout [...] (Araújo, 1999, p. 161, sic).

Em recente estudo, Castellanos (2022) se dedica a investigar a circulação de livros escolares franceses, no período do Império no Maranhão. Também identificou livros assinados por Bezout, Harmonière, Delamarche, entre outros, na documentação pesquisada (entre outras fontes: relatórios, correspondências oficiais, jornais, bibliotecas e outros acervos), referente ao período de 1822 a 1889.

Um impresso da lista foi analisado na pesquisa de Santos (2007): o “Manual Encyclopedico”, de Emílio Achilles Monteverde, encontrado no acervo particular do Epifâneo Doria⁷⁴. Foi adotado em Sergipe desde 1854, conforme consta nos registros das casas comerciais de Laranjeiras e Maroim, que o vendiam. Essa obra, produzida pela Imprensa Nacional de Lisboa, com 799 páginas, em 189?⁷⁵, foi indi-

74 Epiphanio da Fonseca Doria e Menezes nasceu a 7 de abril de 1884 na Fazenda Barro Caído, município de Campos; era filho do capitão José Narciso Chaves de Menezes e D. Josepha da Fonseca Doria e Menezes. Coursou a escola primária em Poço Verde, mas seus pais não dispunham de recursos para custear seus estudos secundários e superior. Assim, adquiriu muitos conhecimentos a partir de leituras que realizou. Trabalhou em casas comerciais no início de sua carreira profissional e ocupou diversos cargos públicos, entre eles o de bibliotecário da Biblioteca Pública do Estado. Escreveu muitos trabalhos os quais estão listados no referido Dicionário (Cf. Guaraná, 1925, p. 71).

75 Não é possível precisar a data do referido manual, porque este, já apresentando as marcas de desgastes pelo tempo, foi também corroído pelas traças, que

cada para o uso da Instrução Primária brasileira.

Como objeto material, o “Manual Encyclopedico” é um documento da maior importância, que guarda as marcas de sua produção e de seus usos. As marcas que ficaram grafadas no exemplar estudado deixam ler, em suas diversas páginas, sobre os seus donos e ainda fornecem pistas sobre as práticas escolares adotadas naquele momento. A condição em que se encontra o livro identificado e, sobretudo, as anotações manuscritas e os sinais do seu desgaste demonstram que o livro foi muito usado e, detalhe importante, por mais de uma pessoa.

Os indícios nos mostram que, em Sergipe, esse manual circulou desde 1854, sem contar que as marcas de uso guardadas no livro denunciam que ele ainda foi objeto de estudo em 1902. O “Manual Encyclopedico”, além de mostrar as matérias ensinadas, permitiu também perceber que a Geografia ensinada naquele período foi a Geografia geral, fazendo-nos pressupor que este conteúdo era necessário aos estudantes do século XIX.

Nunes (1984a, p. 80), ao discutir os internatos de Estância e Laranjeiras (1855), também fez menção ao compêndio de Gualtier e ao seu mapa, os quais, segundo essa autora, orientaram o ensino da Geografia naqueles estabelecimentos. Os compêndios de Geografia adotados no Atheneu Sergipense estão listados no seu Estatuto de 1870, anexado ao livro de Nunes (1984a, p. 295): *Geografia* de Pompeu Brasil, e a *Geografia* de Gualtier, edição de 1867, além do *Atlas*, de Grosselin e de Delamarche.

Ainda no estudo de Santos (2004, p. 22), foi possível encontrar referência a outros livros da lista. A autora ressaltou que, em relação à *Geografia, de Pompeu Brasil*, Nunes (1984a) utilizou o nome do autor da obra de forma abreviada, da mesma maneira apresentada na lista do Jornal do Aracaju. O seu nome completo aparece no artigo de Bezerra (1932, p. 120), que analisa esse mesmo compêndio: *Geografia, de Tomaz Pompeu de Souza Brasil*. Deste livro, houve cinco edições publicadas entre 1851 e 1869, sendo adotadas no Colégio Pedro II, nos Liceus e Seminários do Império. Segundo Bezerra, o compêndio que “era mais descritivo do que interpretativo ficou longe da meta

destruíram o papel justamente no espaço onde está impresso o último dígito.

que teve de mira”. O autor ressalta ainda: “[...] Faltou a Pompeu o talento para fazer a síntese de tudo isto e dar-nos um quadro que ao menos de longe se aproximasse do programa ambicioso que se traçara” (Bezerra, 1932, p. 120).

Em relação ao “Atlas” de Delamarche, Santos (2004, p. 22) observou que fora utilizado nos liceus parisienses. Não só os compêndios utilizados no Brasil eram franceses mas os textos e os programas escolares também. A importação da realidade do ensino francês para o Brasil fez com que principalmente o nosso ensino secundário, no período Imperial, se processasse em total desacordo com as situações mais elementares da vida brasileira. Sem discordar desse entendimento, Haidar ressaltou:

Na falta de obras nacionais, adotaram-se para o estudo das ciências físicas e naturais, da história e geografia e da filosofia, compêndios franceses. Os programas extensíssimos e pretensiosos reproduziram, praticamente na íntegra, o plano dos livros adotados. Assim, por exemplo, no 4o ano do curso especial, ao lado do curso de História e Geografia do Brasil baseado na História do Brasil de Abreu Lima e no Compêndio de Geografia de Pompeo, deveriam os alunos cumprir a segunda parte de um vastíssimo programa de História Moderna, utilizando o Manuel du Baccalaureat e o Atlas de Delamarche adotados nos Liceus de Paris (Haidar, 1972, p. 116-117).

Ainda segundo Araújo (1999), é provável que os clássicos como Virgílio, Phedro, Cícero e outros citados já circulavam no Brasil desde o século XVII. Outros começaram a circular aqui depois da reforma dos Estudos Menores, proposta por Pombal, no século XVIII, a exemplo da “Selecta Latina” e do “Novo Methodo”.

Os livros citados na lista refletem o comportamento da Instrução Pública do século XIX de adotar os mesmos livros da Província de São Paulo, fato que, no século XX, ainda se repete. No que se refere

à seleção e escolha dos livros didáticos para as escolas sergipanas, as autoridades educacionais, antes de submeter o livro escolhido à aprovação do Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de Sergipe, buscavam verificar se ele era também adotado pelo Estado de São Paulo, detalhe que se verifica no seguinte excerto: “[...] para fazer a seleção das obras didáticas para o ensino primário consultou-se, preferentemente, o adiantado Estado de São Paulo, que sem constatação, vai primando nesses domínios”⁷⁶. Esse cuidado na escolha dos livros didáticos era importante porque, ao impresso escolar, naquele momento, foi dada a função de ser o veículo fundamental para a mudança de mentalidade, promovendo a inculcação dos valores republicanos.

Buscava-se, assim, difundir, disseminar a circulação de livros no século XIX, em Sergipe, pelos jornais. Dessa maneira, a sociedade sergipana poderia ter acesso ao que se considerava ser significativo para ser aprendido naquele momento. Ademais, tendo em vista a afirmação de que ler um texto significa “[...] decifrar um sistema de pensamento” (Chartier, 1990, p. 65), é possível refletir sobre o efetivo papel da leitura e da educação para a sociedade, já que acreditamos que essas reflexões são passíveis de trazer mudanças reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os compêndios aqui apresentados servem como mediadores na reconstituição da história da província de Sergipe, de modo a ajudar a compreender que, para acessar o passado, é preciso haver mediação. As fontes apresentadas oferecem uma via de ingresso ao remoto século XIX, em terras sergipanas, identificando a circulação de compêndios e garantindo uma compreensão do acervo de leitura a que a população poderia ter acesso, em termos de circularidade. Ressalta-se que o fato de os livros estarem disponíveis para a compra e venda não comprova que toda a população fazia a leitura deles, mas

76 SERGIPE. Mensagem apresentada a Assembleia legislativa em 7 de setembro de 1920, ao instalar-se a 1ª sessão ordinária da 14ª Legislatura, pelo Coronel, José Joaquim Pereira Lobo, presidente do Estado. Aracaju: Typ. do Estado de Sergipe, 1920.

demonstra que Sergipe se encontrava em um “circuito do livro”, participante do estágio de difusão e propagação, processo que garantia que os livros lidos na Europa ou em outras partes do país também aqui chegassem.

Existiam variados tipos de livros que circularam no Brasil no século XIX. Convém chamar a atenção para a diversidade de tendências e estilos de leitura de uma época, pois havia obras, nessa lista, que atendiam a ofícios, à Instrução pública, ao teatro, à religião, sem contar os que não foram mencionados. Assim, fica demonstrada a íntima relação entre imprensa e circulação de livros em jornais no século XIX.

Quase cinquenta livros foram apresentados na lista os quais, no nosso entendimento, mostraram e redimensionaram, provocaram e instigaram o comportamento dos leitores sergipanos do século XIX, ampliando, assim, a compreensão acerca dos saberes disponíveis aos que tinham condições financeiras para os adquirir, sabiam ler, tinham o interesse de fazer a leitura desse material, além de compartilhar os seus conteúdos.

Observa-se, com isso, que a postagem nos jornais movimentava o mercado de livros e que havia um interesse significativo, de indivíduos da sociedade da Província de Sergipe, em sua aquisição, pois, se havia oferta, era também porque havia procura. Ressalta-se, assim, por parte dos que propagavam as listas de livros à venda, a intencionalidade não só de vantagens financeiras mas também de enriquecimento intelectual, de modo a atender a toda essa demanda, evidenciando a circulação daqueles livros, contribuindo com a difusão de ideias e ampliação da cultura literária dos sergipanos na segunda metade do século XIX.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. São Paulo: FAPESP, 2003.

AMORIM, Simone Silveira. **A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906):** representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju:

Fundação Oviêdo Teixeira, 2009.

AMORIM, Simone Silveira. O processo de profissionalização docente em Sergipe no século XIX: professores primários em foco. *In: XI CBHE – CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cultura e Educação: Memória e Resistência. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. p. 1.546-1.557.*

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus: UESC, 1999.

BEZERRA Alcides. A Geografia do Brasil no século XIX. **Revista da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, tomo XXVI, 2º semestre. 1932, p. 120

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In: BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. (p. 7-38).

CASTELLANOS, Samuel Luís Velasquez. **A circulação dos livros escolares franceses no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís: EDUFMA, 2022.

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

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo, Martins fontes, 2002.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Os ingleses no Brasil**: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Topbooks Universidade Editora, 2000.

GUARANÁ, Armindo. **Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano**. Governo de Sergipe/Rio de Janeiro: Pongetti, 1925.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Queros editor, 1985.

Haidar, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como Indício da Cultura Escolar. **História da Educação**, v. 20, n. 50, p. 119–138, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZR-Gfxhmc/?lang=pt#>. Acesso em: 29 nov. 2023.

NASCIMENTO, Angilene; AMORIM, Simone Silveira. Aspectos educacionais relacionados à leitura: da teoria à prática. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 315-328, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3657/3308>. Acesso em: 22 nov. 2023.

NEVES, Lúcia Maria Bastos das. Dos “avisos” de jornais às resenhas como espaços de consagração (1808-1836). In: NEVES, Lúcia Maria Bastos das. (org). **Livros e Impressos**: retratos dos setecentos e do oitocentos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. p. 55-89.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.

NUNES, Maria Thetis. Manuel Luís Azevedo d'Araújo, educador da ilustração. *In: Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas*. Brasília: INEP, 1984b. p. 21-131.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SANTANA, Leyla Menezes de. **Os professores primários em Sergipe: rupturas e permanências no ofício docente (1827-1838)**. 2015. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

SANTOS, Elaine Maria. **Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX**. São Cristóvão: 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe (UFS). 2017.

SANTOS, Vera Maria dos. A Livraria de Antonio Cazimiro Leite (1794). **Revista Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, n. 2, p. 25-36. fev. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1375/641>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SANTOS, Vera Maria dos. **A mulher de posses e a instrução elementar na Capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos**. 2011, 270f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SANTOS, Vera Maria dos. O manual encyclopédico de Emilio Achilles Monteverde. *In: III Seminário Internacional de Educação*. A

pesquisa e a questão da Inclusão Social, 2007, São Cristóvão. Seminário Internacional de Educação. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

SANTOS, Vera Maria dos. **A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe**: do século XIX ao século XX. Aracaju: 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

SERGIPE. **Mensagem apresentada a Assembleia legislativa em 7 de setembro de 1920, ao instalar-se a 1ª sessão ordinária da 14ª Legislatura**, pelo Coronel, José Joaquim Pereira Lobo, presidente do Estado. Aracaju: Typ. do Estado de Sergipe, 1920.

TELES, Thadeu Vinicius Souza. **O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)**. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

VILLALTA, Luiz Carlos. Os leitores e os usos dos livros na América portuguesa. *In*: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, História e História da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999. p.183-212.

Fontes

Jornal do Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 218, 25 nov. 1871.

Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 247, 7 mar. 1872.

Jornal do Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 271, 8 maio 1872.

Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 261, 13 abr.1872.

Jornal do Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 266, 25 abr. 1872.

Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 278, s/d, jun. 1872.

Jornal de Aracaju, Sergipe, ano 3, n. 280, 8 jun. 1872.

DISCURSOS EUGÊNICOS E HIGIÊNICOS NOS JORNAIS DE GRUPOS ESCOLARES (PERNAMBUCO, 1930-1942)⁷⁷

*Gedalias Ferreira Correia
Adlene Silva Arantes*

INTRODUÇÃO

A preocupação com a higiene permeia as discussões em torno da educação desde o império e se intensificaram na república, quando os médicos almejavam sua disseminação para outras áreas de atuação. Nesse contexto, a educação seria um dos pontos importantes para que se efetivasse a aplicação das normas impostas pelos médicos higienistas e sanitaristas, que almejavam uma nação civilizada e sadia por meio de uma medicina social e projetos progressistas. Pancote e Augusto (2018) afirmam que, nas primeiras décadas do século XX, o Brasil estava passando por uma grande industrialização. Essa fase se caracterizou, entre outros aspectos, pela expansão das cidades e a influência do modelo norte-americano de educação, conhecido como escolanovista.

O estado de São Paulo foi o primeiro a implantar os “Grupos Escolares” no ano de 1893, regulamentados e instalados a partir de 1894. Logo após, se fez necessária a expansão dessas instalações para

⁷⁷ Este texto é fruto de pesquisas realizadas no âmbito da iniciação científica (PIBIC), durante os períodos de 2022 e 2023 na Universidade de Pernambuco (UPE).

outros estados brasileiros, chegando em Pernambuco, 17 anos após sua presença em São Paulo, com a lei 1140 de 11 de junho de 1911 que estabeleceu a criação dos grupos escolares (Pernambuco, 1912). Mesmo sob a determinação dessa lei, algumas fontes revelam que a instalação dos primeiros grupos escolares só se deu efetivamente em 1922.

O atraso pode ter ocorrido por conta de dificuldades orçamentárias, pois, para serem construídos ou adaptados, os prédios escolares exigiam custos elevados, necessitando de espaços adequados para o funcionamento dessas novas instituições de ensino. Como apresenta Vidal (2006):

Edificação de espaços próprios e adequados para o funcionamento das escolas, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático, O novo modelo de escola exigia altos investimentos, pois pressupunha a turmas mediante classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades e dos saberes escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a doação de uma estrutura burocrática hierarquizada uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, diretores, porteiros, serventes, inspetores, delegados e diretores do ensino. Perpassavam também a ordem disciplinar impingida aos alunos – asseios, ordem, obediência, prêmios e castigos (Vidal, 2006, p. 28).

Assim, se percebeu que foram construídos em áreas principais das cidades para trazer aspectos de modernidade e grandiosidade, remetendo-se às luzes da República, sempre majestosos. A medicina encontrou na escola um novo espaço para se ocupar dos corpos e, para isso, utilizava-se dos argumentos científicos que cobriam um amplo espectro de questões vinculadas à educação e à saúde, entre as quais destacamos problemas como a localização dos prédios escolares, a urgência de uma “edificação própria e apropriada para

funcionar como escola, do ingresso dos alunos, (...) da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica” (Gondra, 2003, p. 527).

Com o passar dos tempos, esse discurso se voltou mais para as questões de eugenia; por isso, ao saber médico atribuiu-se, progressivamente, o papel de tutorar e sanear a nacionalidade. Segundo um dos lemas do período “Prevenir, antes de curar”, os males deveriam ser erradicados antes mesmo de sua manifestação. Era urgente, portanto, não só curar as epidemias, mas, sobretudo, evitar o aparecimento de novos surtos. Os projetos de saneamento e de higienização começaram a tomar força, ultrapassando os limites estritos da medicina, através de medidas diretas de intervenção na realidade social (Schwarcz, 2002).

Nesse contexto, os grupos já supramencionados foram utilizados como laboratórios para a propagação dos saberes médicos voltados para a regeneração da raça.

Com base nessas primeiras informações, buscamos nos debruçar sobre os jornais que eram produzidos nessas escolas, uma vez que eles podem ajudar a compreender os discursos higiênicos que traspassaram as práticas educacionais nos grupos escolares (Arantes, 2018).

Este capítulo se originou de uma pesquisa mais ampla, em que analisamos os discursos eugênicos e higiênicos que circulavam nos jornais de grupos escolares de Pernambuco, no período de 1930-1942. O período escolhido abrange o processo de consolidação dos grupos escolares no nosso Estado (o modelo de escola republicana) e a implantação de uma reforma importante para Pernambuco, a Reforma Carneiro Leão, nos moldes da Escola Nova e em sintonia com os acontecimentos educacionais do Brasil na época.

Baseamo-nos, teórica e metodologicamente, na História Cultural. Utilizamos como principais fontes os jornais dos grupos escolares (“A Escola” do Amaury de Medeiros, 1931; “Actividade” do Maciel Pinheiro, 1932; “O Abolicionista” de Joaquim Nabuco, 1946); como fontes complementares, fizemos uso de leis e decretos do estado de Pernambuco, documentos da instrução pública (relatórios, regimentos e legislação da instrução pública sobre os grupos escolares).

Constatamos que o discurso médico na educação era direcionado para questões eugênicas e higiênicas. E os que circulavam nos jornais eram sempre relacionados a saberes e práticas culturais vivenciados pelos educandos no interior das escolas. Observando-se, nesses discursos, as marcas de interesses sociais e políticos da época, é necessário mencionar Chartier (1990), pois este afirma que os discursos não são neutros, eles captam e estruturam o mundo.

A partir daí, pretendemos compreender o lugar da higiene nos jornais dos grupos escolares, principais veículos de propagação da cultura escolar presente nesses estabelecimentos. Iniciaremos, apontando como os grupos escolares foram importantes para a efetivação de ideais pregados por grandes influenciadores da época como também a relevância dos jornais para a circulação dos discursos produzidos pelos estudantes e demais membros da comunidade escolar. Os jornais dos grupos escolares de Pernambuco, assim como acontecia em outros estados brasileiros, traziam discursos de alunos, professores e gestores sobre a rotina escolar, vivências que eles tinham dentro e fora do âmbito educacional, anúncios de venda, propagandas sobre clínicas para cuidar da saúde e também hospitais que estavam espalhados pela cidade de Recife. Circulavam, também, conteúdos dos programas de disciplinas do período e outros elementos do que se costuma chamar cultura escolar⁷⁸.

O jornal escolar “não oculta o fato de que a escola estava inserida num campo de forças e de intersecção entre práticas políticas e práticas escolares” (Silva, 2013, p.177). Daí a importância desse tipo de fonte para a pesquisa na história da educação.

GRUPOS ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DOS JORNAIS PARA A DISSEMINAÇÃO DOS IDEAIS EUGÊNICOS E HIGIÊNICOS

Os grupos escolares representaram um novo modelo escolar, e uma

78 Estamos utilizando o conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001, p. 10): “(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos(...)”.

das suas principais características era a separação e divisão de alunos, considerando-se as idades e os níveis de conhecimentos, na tentativa de estabelecer classes homogêneas. Houve, entretanto, algumas dificuldades nesse processo. Um dos elementos que interferiram na organização desses novos espaços escolares foram os discursos dos médicos higienistas que se faziam presentes nesse período, descrevendo que fossem respeitadas as orientações que estavam nas leis e decretos.

Sendo assim, os jornais dos grupos escolares que circulavam em Recife apresentavam que a ginástica e a educação física eram essenciais para o embelezamento da sociedade, igualmente para a formação do corpo saudável e higiênico que era exigido no período. Silveira (2014) afirma o seguinte sobre esse assunto:

O sujeito do movimento higienista tornou-se um sujeito calculável, cujos gestos e comportamentos deveriam seguir as normas fornecidas pela Eugenia. Norma e moral se superpõem na constituição do corpo disciplinar, em vista do qual as medições em torno das características do corpo físico importavam tanto quanto o próprio *status* desse corpo na sociedade (Silveira; Tatiana, 2014, p. 69).

Para que certas mudanças acontecessem era necessária uma escola que estivesse de acordo com os moldes políticos e ideológicos que eram impostos pelos médicos da saúde pública, como veremos na imagem a seguir do Grupo Amaury de Medeiros, que era referência e contava com amplos espaços e uma estrutura adequada no período de 1935. Também tinha grandes espaços para jogos e exercícios físicos, tanto no pátio quanto aos arredores da escola, que eram sempre cercados por verdes e frondosas árvores, deixando o ambiente arejado. Como observam Vidal e Faria Filho (2020, p. 25), “os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas a racionalização e a higienização ... Visavam inculcir nos alunos o apreço à educação racional e científica”. Desta maneira, para que a higiene se efetivasse de maneira adequada, era necessária uma

escola higiênica.

Figura 1 – Grupo Amaury de Medeiros (1935)



Fonte: A Escola (1935, nº 1).

Como citado anteriormente sobre a necessidade de se manter a higienização dos espaços escolares, é necessário situar que, além dos professores em sala de aula, existiam os médicos e inspetores escolares que sempre estavam presentes, tanto nos espaços públicos quanto privados, todos vigilantes em relação à higiene.

O art. 7º da lei N. 1.140 decretada pelo Congresso Legislativo do Estado de Pernambuco adverte que era necessário que os inspetores escolares nomeados pelo governador inspecionassem os alunos e as famílias que morassem a cerca de 2km da escola, devendo observar todos os detalhes do local e fazer juízos quantitativos a respeito de características importantes da população.

DOS INSPECTORES ESCOLARES

Art. 7º Incumbe-lhes:

I – A visita frequente e a rigorosa inspecção dos estabelecimentos de ensino.

II – Cumprir e fazer cumprir o regimento das escolas.

III – Informar:

a) Sobre o estado em que se achara escripturação escolar.

b) Sobre a mobilia e o material technico;

c) Sobre os compendios adoptados na escola.

IV – verificar o recenseamento da população escolar, indagando da frequencia dos alumnos que residirem no perimetro de dois kilometros da escola (Lei N. 1.140 Instrução pública primária, 1911).

Sobre os médicos escolares, é necessário mencionar que eles deveriam estar sempre disponíveis para vacinar e revacinar todos os que estavam inseridos no âmbito escolar, quando necessário. A Lei N. 873 do ano de 1911, art. 11, apresenta algumas das obrigações desse profissional:

SECÇÃO 4º Do Médico Escolar⁷⁹

Art. 11 – Um dos comissários da Hygiene será designado pelo respectivo Inspector para na 4ª entrância exercer a inspecção medica escolar, quer nos estabelecimentos públicos, quer nos particulares, nas demais entrâncias o serviço será executado pelos comissários dos respectivos distritos. Único – A esses médicos e incumbe além do serviço de vacinação e revacinação de tudo mais que se referir à Hygiene escolar, o disposto nos e 1º, 12º, 14º e 16º do art. 7º da presente lei (Lei N. 873 Instrução pública primária, 1911).

⁷⁹ Vale ressaltar que mantivemos a grafia original das fontes com as quais trabalhamos para a construção deste texto, a fim de manter sua fidedignidade.

Nessa mesma perspectiva, as autoridades sanitárias estavam sempre reforçando sobre a necessidade de lavar as mãos, pois, com as mãos sujas, somos portadoras de infinidades de doenças. Essa preocupação é registrada no trecho retirado do Jornal “A Escola”, produzido no Grupo Escolar Amaury de Medeiros em 1935.

Trazer as mãos limpas é uma necessidade higiênica que todos devem cumprir rigorosamente em benefício da saúde, pois, com as mãos sujas são portadoras de infinidades de doenças, entre elas, a tuberculose e a typho, etc. Lavar as mãos, constantemente, deve ser uma preocupação das pessoas bem educadas. Todas devem conhecer os males que no corpo trazem os micróbios conduzidos por mãos sujas. O typho, por exemplo, é uma moléstia considerada na Alemanha, país civilizado pela “doença das mãos sujas” (A Escola, 1932, p. 4).

Muitos médicos importantes e influentes do estado de Pernambuco afirmavam que uma das maneiras de conscientizar os alunos estava sendo a realização de palestras, as quais eram oferecidas constantemente nas escolas. Assim, no Grupo Amaury de Medeiros, destaca-se o Dr. José Costa Pinto, que apresentou uma palestra de 25 minutos para 180 alunos sobre o álcool e os males que ele apresentava para a prole familiar, alegando que

[...] consumir exageradamente pode gerar consequências negativas, principalmente para quem está grávida onde o filho pode nascer com má formação, tuberculose e com doenças muitas vezes incuráveis (A Escola, 1931, n. 5, p. 3).

Destaque-se que, em 1929, dos tantos (citar quantidade) internados no hospital com doenças nervosas e mentais, 100 eram alcoólatras. O álcool, a nicotina, a morfina e as doenças venéreas e infecciosas eram considerados os venenos raciais que causavam

degenerações permanentes e, em longo prazo, determinariam a existência de uma nação doente e imprestável. Foi esse tipo de pensamento que contribuiu para a elaboração da ideia de raça e tudo o que isso representou na época e ainda ecoa na atualidade (Stepan, 2005).

Guerra ao Álcool

Aliados, companheiros, ao Dr. Costa Pinto, e declaramos solenemente guerra ao álcool. Lembrem-nos sempre das palavras daquele professor: “rejeitai quando vos oferecerem um pouquinho de vinho ou licor”.

Tenhamos sempre em mente a agradável palestra com que ele nos manuseou, e sejamos, embora humildes, seus auxiliares. Não esquecemos de que as crianças aleijadas, idiotas, tuberculosas, epiléticas, são descendentes de alcoólatras e não queiramos ter irmãos com estes defeitos. Unamo-nos e combatamos este vício, que tem sido a ruína moral de tantos lares, é o caminho direto de tantos pais de famílias, ao cemitério. O Dr. Costa Pinto, a fim de fazer uma palestra contra o álcool, nos visitou no dia 20 do mês passado, o professor, o professor Dr. Costa Pinto, que prendeu durante 25 minutos a atenção de 180 crianças, alunos deste grupo, com o assunto acima. O ilustre higienista de nos chamar a atenção para a seguinte nota estatística: Em 1921, dos doentes internos no Hospital de Doenças Nervosas e mentais, 100 eram alcoólatras; em 1922-154; em 1923-115; em 1924-115; em 1925-53; em 1926-100; em 1929-103; e em 1030-105. Como se vê, precisamos diminuir essa porcentagem, e só há um caminho a seguir para educar a nossa gente (A Escola, 1931, n. 5, p. 3).

Para garantir o bom funcionamento dos grupos escolares e o desenvolvimento dos alunos, os médicos e professores tinham que manter uma boa relação, pois eram inúmeros os preceitos higiênicos

que deveriam ser seguidos, começando desde o momento da matrícula, ocasião em que se exigia-se o atestado de saúde e o de vacinação.

Muitos discursos veiculados nos jornais escolares afirmam que as vantagens das inspeções médico-escolares eram incalculáveis. Essas inspeções eram vistas como incentivo para obediência aos princípios de ordem, dever, trabalho e disciplina de mentes e corpos, conforme podemos observar no trecho a seguir, apresentado por Azevedo e Stamatto (2012).

Objetivava-se que, por meio da inspeção e da fiscalização das instituições de ensino, tudo fosse mantido em ordem, e a uniformidade de comportamentos e do ensino fosse conquistada. Essa era uma grande meta a ser alcançada, juntamente com uma série de outras atribuições: silêncio, postura correta e ocupação constante com trabalhos exclusivos do programa de ensino. Tudo isso visava, entre outros objetivos, individualizar o trabalho dos alunos e a racionalizá-lo para que, se tornando mais ágil, atendessem às rápidas mudanças do mundo moderno (Azevedo; Stamatto, 2012, p. 93).

Por isso, sempre se investigava o peso, a estatura, “a capacidade torácica e muscular das crianças, como também, pele, boca, nariz, garganta e couro cabeludo, contando sempre com materiais adequados e especializados” (A Escola, n. 12, p. 4). No mesmo jornal, consta que os procedimentos acima mencionados auxiliavam na prevenção de doenças contagiosas ou doenças das mãos sujas, sendo elas a varíola e a febre tifóide. Do mesmo modo, eram importantes para saber se o aluno estava apto a ser matriculado ou a continuar em sala estudando com os demais.

Nessa mesma linha de cuidados, os professores, por estarem diariamente com os alunos, também passavam pelos processos de higienização que eram ofertados nas escolas. Segundo os discursos na área da História da Educação que foram analisados, foi visto que, se um sistema educacional tivesse uma forte relação com a frente

médica, o sucesso da população seria ainda maior. Sobre isso, Arantes (2019) declara que

A parceria prevista no regulamento entre o médico e o professor nos reporta aos discursos dos reformadores da educação pernambucana, Carneiro Leão e Ulysses Pernambucano, quando afirmavam que a pedagogia e a medicina deveriam caminhar juntas para o sucesso de uma educação higiênica (Arantes, 2019, p. 10).

As doenças – varíola e febre tifóide – se propagavam muito rápido e, em menos de um mês, podiam atingir completamente uma cidade inteira. Por isso, a necessidade de cuidar não só das mãos e sim de todo o corpo. De acordo com os jornais, os médicos que passavam as informações necessárias à população eram os mesmos que lançavam estratégias para aconselhar as pessoas da melhor forma possível, a fim de que não aumentassem os casos de doenças e imperfeições na sociedade. Desta maneira, “[...] higienizar as escolas incluía a exclusão das crianças com moléstias contagiosas, e também dos ditos anormais, para não prejudicar o desenvolvimento das crianças normais” (Arantes, 2016, p. 371). Essa informação se comprova, como veremos a seguir, no trecho intitulado “As doenças Contagiosas” escrito por Newton Franco do 3º ano no Jornal “A Escola” do Amaury de Medeiros, 1933.

As doenças contagiosas

As doenças contagiosas são muito perigosas, porque em menos de um mês invadem uma cidade inteira. A variola, a febre typho, também chamadas as doenças das mãos sujas, a tuberculose, são doenças contagiosas. Ultimamente tem surgido muitos casos de gripe e varicela, principalmente entre os escolares. Os médicos da saúde Pública têm procurado evitar a propagação destas doenças, aconselhando a separação dos doentes e o asseio das

mãos, isto é, o asseio deve ser geral, tanto no corpo, como nas habitações (A Escola, 1933, s. p).

Além dos procedimentos determinados para a prevenção de quaisquer enfermidades, os jornais informavam que a alimentação era um dos fatores que mais importavam para o fortalecimento das capacidades do corpo, evitando o aparecimento e a contaminação de diversas doenças. Jorge (1924) mencionava que

No lar e nas escolas é que deve ser iniciado o trabalho de instrução e de educação higiênicas. Não me refiro insuladamente a defesa das moléstias infecciosas, muita gente boa está tratando dessa matéria. Interesse-me, neste momento, pelo problema alimentar que é um alto problema higiênico, diretamente relacionado com a saúde das crianças escolares (Jorge, 1924, p. 75).

No jornal A Escola (n. 12, p. 4) mostra-se que, em conversa com os alunos do 5º ano, a Dra. Débora Feijó, inspetora do grupo escolar Amaury de Medeiros, falou sobre a situação que estava acontecendo na Rússia, onde o governo mandou matar cerca de 280 crianças consideradas perdidas por terem tuberculose, sífilis e idiotice. Em diálogo com os alunos, pode-se perceber a crítica feita por ela, no discurso apresentado por ela em sala de aula.

EUGENIA DA RAÇA

A nossa, inspetora escolar D. Debora Feijó, falou, hontem, aos alumnos do 5º anno, sobre o que se vem praticando na Russia em proveito da eugenia da raça. E disse que os jornaes contaram que o governo mandou matar 280 crianças consideradas perdidas por soffrerem de tuberculose, syphilis, idiotice, etc. Deviam fazer um hospital e in ternala-las. Quando Christo esteve no mundo não deixou esta lei para matar crianças, deixou para salva-las (A

Na Alemanha, muitas crianças e adultos com deficiência foram submetidos ao processo de esterilização, para, assim, se reduzir a taxa de natalidade de crianças consideradas “impróprias”. Greco (2016) ressalta que:

Em meados da década de 1930, mais da metade dos médicos alemães aderiram ao partido nazista, considerando-se como “soldados biológicos” na guerra contra a impureza racial. Crianças alemãs “defeituosas” foram deixadas para morrer de fome e exposição em enfermarias sem aquecimento. Outros foram envenenados com cianeto. A lei de esterilização forçada da Alemanha também foi imposta aos países que ocupou, incluindo Áustria e Noruega. O assassinato em massa de adultos “impróprios” era geralmente conduzido por injeções de morfina e a emissão de atestados de óbitos falsos. Em 1939, mais de 200.000 pessoas foram assassinadas no programa de eugenia (Greco, 2016, p. 6).

Sendo adeptos da eugenia, os alemães acreditavam que era preciso excluir grupos indesejáveis, disformes e impedir sua reprodução, a fim de melhorar geneticamente a população e modernizar o país.

Os eugenistas e sanitaristas organizavam seu trabalho a partir de duas noções de eugenia: a *preventiva* –, visando ao controle dos fatores disgênicos pelo saneamento – e a *positiva*, esta mostrando que casais considerados saudáveis podiam se reproduzir e, assim, transmitir suas características aos filhos, gerando um ser humano melhorado com boa linhagem hereditárias. A eugenia positiva tinha como objetivos centrais propiciar a seleção eugênica na orientação aos casamentos e estimular a procriação dos casais considerados eugenicamente aptos para tal (Mai; Angerami, 2006).

A eugenia negativa estava relacionada ao controle genético, impedindo pessoas de características “ruins”, que podiam ser passadas

para seus filhos, de procriarem. Muitos higienistas concluíram que a redução dessas pessoas na sociedade não seria imediata, podendo demorar muito para uma esterilização perfeita. Kehl (1921) declara que,

A esterilização dá resultados na redução dos degenerados; estes resultados, porém, não são imediatos e só se farão sentir após muitos anos de uma execução perfeita e permanente (...) a esterilização é um auxiliar poderoso da redução dos degenerados, mas isoladamente não resolve o problema da eugeniação da espécie (...) Em suma, para a melhora física, moral e intelectual dos nossos semelhantes, é necessário lançar mão da esterilização, sem prescindir, porém, da prática dos demais preceitos ditados pela eugenia positiva, preventiva e negativa (Kehl, 1921, p. 36).

No jornal do grupo escolar Maciel Pinheiro, circulava uma frase escrita pelos alunos que dizia: “Estudar, estudar muito para o engrandecimento da raça” (Actividade, n. 1, Ano 1), visto que a educação e a higiene formataram propostas de construção de modelos educacionais, formação de novos professores, objetivando a formação de novos cidadãos (Larocca; Marques, 2010), promovendo, assim, o saneamento necessário para que as mudanças acontecessem no país.

Por isso, acreditava-se que, desde cedo, as crianças deveriam ser instruídas a seguir hábitos saudáveis, e a escola era vista como uma das principais fontes para a educação, sendo, portanto, *locus* privilegiado capaz de transmitir os conhecimentos necessários a toda a população como também de implantar novos hábitos e novas medidas educacionais.

NOTÍCIAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS JORNAIS ESCOLARES

Muitas eram as notícias sobre práticas pedagógicas que apareciam

nos jornais analisados. Entre elas, destacamos as atividades e os projetos educativos realizados no interior dos grupos escolares, que contribuíam para o ensino e aprendizagem dos alunos que estavam devidamente matriculados nos grupos escolares.

A imagem intitulada “uma equipe do jardim da infância” que circulava no jornal “A Escola”, n. 1, de 1935, é de chamar bastante a atenção: um grupo só de meninas, sentadas ao redor de uma mesa, em um local aparentemente amplo, cercado de vegetação frondosa que muitas vezes era utilizado para a prática de exercícios físicos, palestras e festividades que eram realizadas ao ar livre, ministradas, muitas vezes, por professores, médicos e personalidades de grande importância para a sociedade da época.

A imagem retrata bem umas das principais exigências que deveriam ser seguidas no dia bem como a importância de manter os uniformes padronizados e devidamente limpos. A padronização dos cabelos era diferente para os gêneros. Os meninos deviam estar com os cabelos totalmente baixos e o das meninas um pouco maior.

Figura 2 – Atividade do Jardim da Infância



Fonte: A Escola (n. 1, 1935).

O jardim da infância era um espaço onde as crianças iam fazer várias atividades de natureza educativa. Como é observado na imagem acima, elas estavam realizando trabalhos manuais. Outras atividades como jogos, excursão para conhecerem os fenômenos da natureza, jardinagem e, principalmente, a criação de pequenos animais também faziam parte da rotina dos jardins da infância. De acordo com o decreto de N.º 85, Art. 646º de 1949, o jardim da infância tinha por objetivo:

ART. 646 – Compete aos Jardins da infância:

Promover a educação das crianças de 4 a 7 anos, de acordo com um regime pedagógico ajustado às suas necessidades físicas e mentais, tendo em vista:

O desenvolvimento sensorial, motriz e intelectual;

O desenvolvimento físico;

A formação do caráter;

A socialização do pre-escolar (Decreto N.º 85, art. 646º, 1949).

Na citação abaixo, vê-se que era necessário que as atividades fossem realizadas ao ar livre ou em salas adequadas, com mobílias de madeira, da altura correta dos estudantes. Assim, apresenta o Decreto de N.º 85, de 1 de setembro de 1949, Art. 648º, 649º, 650º, 651º, 652º, 653º e 654º, que deixa registradas as necessidades para instalação do jardim da infância.

ART. 648 – O Jardim da infância deve ser instalado, sempre que possível, em edifício apropriado, com dimensões adequadas ao regimento educativo do pré-escolar.

ART. 649 – As salas de atividades devem ser providas de pequenas oficinas onde os alunos possam praticar os trabalhos manuais.

ART. 650 – A Decoração das salas será alegre e sugestiva. Deverão ser pintadas barras, tendo por

motivo aspectos da natureza, histórias infantis ou assuntos folclóricos.

ART. 651 – É indispensável que o jardim da Infância fique situado no meio de um jardim ou de um campo arborizado.

ART. 652 – O Terreno em torno do prédio deverá permitir a realização de jogos e brinquedos e a prática da jardinagem e da horticultura, bem como da criação de pequenos animais.

ART. 653 – Para que as crianças se eduquem “para a vida, através da vida” o meio deve ser organizado de modo que encontrem nele estímulos necessários ao desenvolvimento de suas inclinações úteis. Para isso é preciso que a escola esteja situada num ambiente que o torne possível à criança observar diariamente os fenômenos da natureza e as manifestações dos seres vivos.

ART. 654 – O Mobiliário para as crianças, feito em madeira, será simples, leve, adaptado à estatura dos escolares, envernizado ou laqueado de cores claras (Lei N. 85, Art. 648°, 649°, 650°, 651°, 652°, 653°, 654°, 1949).

Em 1933, o Grupo Escolar Amaury de Medeiros vinha obtendo um sucesso muito grande, com a ajuda da Dra. Deborá Feijó, de D. Noemia Wanderley, de professores e com a contribuição dos pais dos alunos, que sempre estavam apoiando e se dedicando à instituição. Neste sentido, os jornais dos grupos escolares divulgavam que uma educação de qualidade era muito proveitosa, capaz de formar cidadãos que pudessem contribuir para uma pátria melhor. “Para isso, imaginava [se] uma escola que, além de alfabetizar, formasse hábitos e atitudes, (...) e preparasse a criança para uma civilização técnica e industrial em manutenção permanente”. (Buffa; Pinto, 2022).

Assim, a partir da Lei nº 873, de 1911, limitou-se o número de aluno por sala e algumas matérias passaram a ser trabalhadas nos grupos escolares.

Art. 16º- As classes não poderão ter mais de 50 alumnos e abrange as seguintes Matérias: Leitura e escripta, língua nacional, arithmetica, geometria, geographia, historia prática, instrução Moral e cívica, História natural, noções de physica e Chimica, Desenho e Música, trabalhos manuais para os meninos e trabalhos de agulha para as meninas (Lei N. 873, art. 16º, 1911).

Deborá Feijó sempre se mantinha em destaque, pois desenvolveu um papel muito importante na formação dos alunos do Amaury de Medeiros. Promovia diálogos e palestras sobre a formação e educação das meninas nos espaços educativos. No jornal “A Escola”, edição de 1 de setembro de 1933, afirma-se que ela apresentou para as estudantes quais as leis e os decretos de uma bandeirante e o que fazer para se tornar uma, tendo por finalidade “despertar nas meninas o espírito de iniciativa de amor ao próximo, fortaleza e ânimo para poder ajudar a todos, principalmente os pobres”.

No trecho abaixo, retirado do jornal “A ESCOLA, 1936, p. 1”, afirma-se que a implantação do bandeirantismo no Brasil foi em 1931, se deu em quase todos os grupos escolares de Pernambuco, seguindo uma linha cronológica.

O primeiro a receber esse programa foi o Amaury de Medeiros em 3 de agosto de 1931, Sigismundo Gonçalves, Manoel Borba, José Bonifácio, Escola Rural modelo, Grupos escolares Aníbal Falcão e José Mariano, Escola Profissional Feminina, Grupo escolar Xavier de Brito, Escola Reunidas de Beberibe, e Escolas isoladas de Beberibe, no total dessas instituições tinha cerca de 230 bandeirantes...

Sendo o principal escopo da educação bandeirante fazer da menina, futuras mães de família, adestradas nas práticas domésticas, não podemos deixar de reconhecê-la como o meio mais seguro de conduzir as almas femininas ao fim para que elas foram

Na imagem a seguir (Figura 3), podemos observar uma criança negra. A imagem nos ajuda a identificar como as bandeirantes se vestiam, geralmente com vestidos, sapatilhas e cabelos sempre presos. Percebe-se, também, que a menina está em uma área de lazer do grupo escolar, sempre com muitas árvores ao redor, uma característica semelhante a todos os grupos escolares.

Figura 3 – Uma bandeirante



Fonte: A Escola (1935, p. 3).

De acordo com o jornal “A Escola” de 1933, para se tornar e se considerar uma bandeirante, a menina deveria ter ciência das 10 (dez) leis que guiavam essa formação, as quais a seguir estão transcritas:

MENINOS LEIAM
— onde encontrarem lidas ou informes necessários, a todo.

“ASPECTOS PENAMBUCANOS” e “CARTILHA DE ADULTOS”, de autoria da Inspectora escolar DEMORA FEIJÓ, são duas vezes lidas.

LEI DA BANDEIRANTE

- 1º - O sentimento de honra da Bandeirante é sagrado, sua palavra merece toda confiança.
- 2º - A Bandeirante é leal e sincera.
- 3º - A Bandeirante ajuda o proximo em todas as ocasiões.
- 4º - A Bandeirante estima todos e é irmã para as outras bandeirantes.
- 5º - A Bandeirante é cortez e delicada.
- 6º - A Bandeirante não maltrata os animais.
- 7º - A Bandeirante obedece às ordens.
- 8º - A Bandeirante enfrenta alegremente todas as dificuldades.
- 9º - A Bandeirante é econômica.
- 10º - A Bandeirante é pura em pensamentos, palavras e ações (A Escola, 1933, p. 2).

Além das leis mencionadas acima, as meninas e os meninos tinham que conhecer a história do nosso Brasil, principalmente a das terras Pernambucanas. Os professores apresentavam o “clube do cupim”, que era a reunião de bons patriotas, cujo fim era libertar os negros cativos dos maus donos que embarcavam em barcaças de capim para outros estados. Sales (1990) apresenta que, no clube dos cupins, quando criado, seus membros trabalhavam fora da legalidade, organizando escravos para que estes pudessem sair da província.

Como não tinham um local fixo para suas reuniões, os cupins, como eram conhecidos os abolicionistas, continuavam a atuar clandestinamente sempre em lugares sem muito movimento. Essas atividades eram organizadas em reuniões dos membros do grupo e “podiam ser realizadas em diversos locais, entre eles, as ‘gameleiras da lingueta’, a Rua do Imperador, lugares como a saída de lojas e armazéns” (Vilela, 1988, p. 30). Os cupins iam até os engenhos no interior de Pernambuco fazer propaganda sobre o abolicionismo e encorajar os cativos a fugirem para o Recife. “Da capital pernambucana os cupins auxiliavam no transporte dos fugitivos para a província do

Ceará” (Santos, 2015, p. 161). A última façanha do clube do cupim foi o embarque de 119 escravos, realizado em 23 de abril de 1888. Assim podemos ver no jornal “A Escola” de 1936:

O Clube do Cupim

Chamou-se clube do cupim a uma reunião de bons patriotas, cujo fim era libertar os negros cativos. Mas não tinham eles sede propriamente; reuniam-se portanto nas ruas, nos fundos dos armazéns, nas lojas e nas barbearias. Os mais fervorosos cupins foram: Paulo Mafra, Guilherme Pinto, José Matias, João Ramos, Numa Pompílio e Barros Sobrinho. (...) O último embarque realizou-se no dia 23 de Abril de 1888. Partiam do poço da panela onde residia José Mariano, e tomavam as barcaças de capim até a casa de banho e lá tomavam outras barcaças que os levavam a um destino seguro. Nesse último embarque levaram 119 escravos, os quais foram sob a direção de Guilherme Pinto. Também, essa foi a última leva de escravos deportados, pois logo no dia 13 de maio desse mesmo ano a princesa Isabel assinou a lei que os torna livres para sempre (A Escola, 1936, p. 1).

Remetendo-se a uma questão muito importante, faz-se necessário lembrar que os jornais de todos os grupos escolares pregavam ações sobre os cuidados e o amor com as árvores, para que se tivesse sempre um ar limpo e uma boa comodidade. É o que destaca o jornal “O Abolicionista”, do grupo escolar Joaquim Nabuco, em 1946.

Comemorou-se no dia 21 de setembro o Dia da Árvore. Ela é de muita utilidade para o homem, tem aplicação na medicina, indústria e também embelezar as ruas e os jardins, aumentando, assim, as comodidades da vida. Devemos, pois, amar as árvores porque elas são nossas amigas dando-nos alimento,

sombra, remédios, e até alegria porque sempre guardam em seus lindos galhos os encantadores pássaros com suas lindas plumagens (O Abolicionista, 1946, p. 3).

As atividades realizadas no Dia da Árvore contavam com cerimônia que envolvia a comunidade, crianças, estudantes, políticos e professores. Todos com o objetivo de plantar árvores em locais diversos da cidade, alguns sendo construídos ou reformados; também se pretendia tratar de temáticas voltadas para higiene e educação ambiental. Durante o momento festivo, cantavam o hino da árvore que circulava no jornal “A Escola”, de 1932, escrito por Nilsa Marques, aluna do 5º ano do grupo escolar Amaury de Medeiros.

HMINO DA ARVORE

Cavemos a terra, plantemos nossa arvore,
Que amiga bondosa ella aqui nos será.
Um dia, ao voltarmos em busca de abrigo,
Ou flores, ou frutos, ou sombra dará.

O céu generoso nos regue esta planta;
O sol de Dezembro lhe dê seu calor;
A terra que é bôa lhe firme as raízes
E tenham as folhas frescura e verdor.

Plantemos nossa arvore, que é arvore amiga,
seus ramos frondosos aqui abrirá.
Um dia ao voltarmos em busca de flores,
Com as flores, bons frutos, ou sombra dará (A Escola, 1932, p. 2).

Os higienistas e educadores escolares passaram a debater mais sobre os ideais de vida ao ar livre nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, tem-se a construção de diversos parques, jardins públicos e clubes, de modo a confirmar que tais preceitos produziam

representações de uma natureza vinculada ao divertimento e à aventura. No excerto a seguir, busca-se representar um pouco do que a festa da árvore despertava naqueles que participavam.

A Festa da Árvore expressava um nítido esforço da educação escolar do período de comunicação com a sociedade, evidenciando sua função pedagógica modelar, socializadora e cívica, conferindo aos alunos, e não só aos professores e aos diretores, uma ação exemplar. (...) A Festa da Árvore seria uma das manifestações dessa concepção educacional que vinha sendo discutida e colocada em prática no contexto da jovem educação republicana brasileira, sobretudo a partir da década de 1920 (Montenegro; Soares; Paulilo, 2022, p. 2).

Veiga (2000) informa que essas festividades eram importantes manifestações, visto que favoreciam a formação de um espírito de coletividade e harmonia, sendo visíveis e compartilhadas com toda a comunidade. No trecho retirado do Relatório do Grupo Escolar João Barbalho, consta que, no Dia da Árvore “se plantaram, com tocante e bem organizada cerimônia, numerosas mangueiras que, muito em breve, sombrearão o pátio destinado ao recreio e proporcionarão saborosas frutas” (Relatório do Grupo Escolar João Barbalho, 1924, p. 182). As mangueiras serviriam, também, para a ventilação dos grupos escolares que tinham janelas e portas sempre altas. Eles se destacavam em meio aos outros prédios por sua estrutura e pela separação de duas alas – uma para o ensino de meninas e outra para o de meninos. Wolf (1992) defende a seguinte questão e apresenta que:

Estilisticamente, os edifícios escolares se caracterizavam pela simetria neoclássica, adotada em larga escala nas escolas primárias francesas e empregada tanto para separar a ala masculina da feminina quanto para distribuir as grandes janelas que garantem luz e ventilação à edificação, obedecendo aos

novos preceitos de salubridade. Eram altos, às vezes imponentes e capazes, sempre, de se diferenciarem dos edifícios que os circundam (Wolf, 1992, p. 4).

No trecho abaixo, apresentam-se algumas datas que eram comemoradas no João Barbalho, indo do Dia da Árvore até o dia da Bandeira, em 1924, eventos que contavam com a presença de ilustres personalidades para o cenário pernambucano no período.

O Grupo tomou ainda parte, com cerca de 200 alunos devidamente uniformizados na comemoração do centenário da Confederação do Equador, e a 19, de novembro último, comemorando a gloriosa data dedicada à bandeira nacional, também realizou uma pequena festa das arvores, com exercícios gymnasticos, cantos apropriados etc. (Relatório do Grupo Escolar João Barbalho, 1924, p. 183).

Em linhas gerais, a comemoração de datas importantes era muito valorizada por todos os que frequentavam os grupos escolares, pois “trazia novas possibilidades a ser trabalhado com os alunos” (Correia; Arantes, 2023, p. 18, sic), valorizando um ensino que partisse do concreto para o abstrato, a aquisição de conhecimentos pelos sentidos, pela visão, tato, audição, paladar e olfato (Vidal, 2000).

O Grupo Amaury de Medeiros destacava-se nessa questão, pois desenvolvia a semana da educação com uma programação repleta de atividades e produções artísticas, como podemos observar na publicação do jornal “A Escola”, de 1931.

SEMANA DA EDUCAÇÃO

Projecto de Literatura - Leitura silenciosa e interpretação em voz alta do trecho lido. Analyse de termos apresentados pelos proprios alumnos. Redação de cartão, officios, requerimentos, attestados. Concurso de historias feito pelos alumnos, na propria

classe, e apresentado em envelope fechado. Descrições e dramatizações – Torneio litterario de contos, romances, versos, nas condições do concurso acima citado. Conversações e palestras – Canto e declamação (A Escola, 1931, n. 5, p. 3).

Como vimos ao longo deste capítulo, os discursos produzidos pelos alunos e as atividades realizadas nos Grupos Escolares ajudavam tanto no processo de ensino aprendizagem como também na construção de uma sociedade baseada nos pressupostos higiênicos que eram pregados nas escolas da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos grupos escolares no final do século XIX tinha, em suas intencionalidades, trazer esperança e o objetivo de escolarizar os corpos dos alunos o mais cedo possível. Era por meio das práticas higiênicas e da ginástica ofertadas nos grupos escolares que se tinha o propósito da regeneração biossocial da população, instaurando na mente das crianças uma consciência sanitária capaz de desenvolver hábitos salutareos em seu dia a dia.

Assim, os jornais escolares, que eram os principais meios para a circulação de informações no ambiente escolar da época, eram vistos como uma importantíssima ferramenta para a disseminação dos preceitos higiênicos. Neles circulavam informações passadas por médicos higienistas, professores como também por alunos, que sempre escreviam nos jornais, informando sobre a necessidade de se adquirirem hábitos considerados saudáveis e manter distância daqueles considerados viciosos e malignos. Tais orientações iam desde a limpeza do prédio do grupo escolar aos cuidados da saúde e do corpo dos alunos. Aconselhavam-se os alunos a sempre manter a higiene das mãos, tanto no ambiente escolar como em casa, pois quem cuidava do corpo diariamente era considerada pessoa educada.

Além dos jornais, os documentos da Instrução Pública apresentavam quais as leis e decretos que deviam ser seguidos para um bom funcionamento escolar, informando sempre quais eram as funções

de um inspetor geral e suas contribuições para com a família dos alunos, além de suas inspeções realizadas nos ambientes públicos e privados.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA, **Uma equipe do jardim da infância**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, nº1, 1935.

A ESCOLA, **Guerra ao Alcool**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, ano 1º, nº 5, 29 de outubro de 1931.

A ESCOLA, **Cuidado com as mãos**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, ano 2º, nº7, p. 4, sábado, 30 de abril de 1932.

A ESCOLA, **Eugenia da Raça**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, ano 3º, nº 12, p.4, sábado, 20 de maio de 1933.

A ESCOLA, **semana da educação**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, N.5, p.3, 1931.

A ESCOLA, **Uma Bandeirante**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, 1 de setembro, 1935.

A ESCOLA, **Bandeirantismo**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, p. 1, 1936.

A ESCOLA, **Lei da Bandeirante**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, p.2, 1933.

A ESCOLA, **Himno da arvore**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, p.2, 1932.

A ESCOLA, **Semana da Educação**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, n. 5, p.3, 1931.

ACTIVIDADE, **jornal do Grupo escolar Maciel Pinheiro**. Recife, n.1, ano 1, 1932.

A ESCOLA, **O clube do cupim**. Jornal do Grupo Escolar Amaury de Medeiros. Afogados, p.1, 1936.

ARANTES, A. S. **Educar para regenerar a raça**: processos de racialização dos alunos das escolas primárias de Pernambuco (1911-1945). Recife: EDUPE, 2018.

ARANTES, A. S. Grupos escolares: espaços de divulgação de uma educação nos moldes higiênicos (Pernambuco, 1911-1930). **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016.

ARANTES, A. S. Discursos e práticas higiênicas em grupos escolares (Pernambuco, décadas de 1920 e 1930). **ANPUH-Brasil – 30º Simpósio Nacional de História** - Recife, 2019.

AUGUSTO, F.; PANCOTTE, R. P. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Rev. BRASIL. Psico. e Educ.** Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. e-ISSN: 2594-8385.

ANGERAMI, E. L. S.; MAI, L. D. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Rev. Latino-am Enfermagem**, p. 251-258, 2006.

AZEVEDO, C. B.; STAMATTO, M. I. S. **Escola da ordem e do progresso**: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Brasília: Liber Livro, 2012.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares paulistas (1873-1971). São Carlos: Edufscar & Brasília: INEP, 2002.

CORREIA, G. F.; ARANTES, A. S. **Discursos sobre eugenia e higiene nos jornais de Grupos Escolares (Pernambuco, 1931-1942)**. Nazaré da Mata, PIBIC, 2023.

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

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, p. 31, 2020.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

GRECO, D. Direitos humanos, ética e prática médica, 2016. **Revista Bioética (online)**, 2021, Brasília, DF.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, SP: Autores Associados/SBHE, no 1, 2001, p. 09 – 43.

JORGE, A. S. L. **Higiene Escolar (cadeira de Higiene)**. Tese (Doutorado em medicina) – Faculdade de Medicina da Bahia. Bahia: Livraria e Typ do Comercio, 1924.

KEHL, R. **Pais, médicos e mestres** – Problemas de educação e hereditariedade. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.

LAROCCA, M. L. Higienizar, cuidar e civilizar: O discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.35, p.753-66, out./dez. 2010.

MONTENEGRO, N. R.; SOARES, C. L.; PAULILO, A. L. Festa da árvore (décadas de 1920-1930): Vida ao ar livre e múltiplos sentidos

da festa escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 22, 2022.

O ABOLICIONISTA, **Jornal do Grupo Escolar Joaquim Nabuco**, p.3, 1946.

PERNAMBUCO. **Instrução Pública Primária**, Lei N. 873 art. 11º e 16º, 1911.

PERNAMBUCO. **Instrução Pública Primária**, Lei N. 1140, art. 7º, 1911.

PERNAMBUCO. **Decreto** N. 85, art. 648º, 649º, 650º, 651º, 652º, 653º, 654º, 1949.

PERES, P. C. A. O inspetor geral da Instrução Pública de Pernambuco, João Barbalho de Uchoa Cavalcanti e a educação pública na passagem do Império para a República. **Sobre História da Educação em Pernambuco**, 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

Relatório do Grupo escolar “João Barbalho”. *In*: Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça e Instrução Pública. **Anuário do ensino**, 1924, p. 177-188

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: Educação escolar e saúde no projeto do instituto de hygiene de São Paulo (1918-1925). São Paulo, Mercado de letras, 2003.

SALES, M. L. X. O Clube do Cupim e a memória pernambucana. **Revista do Arquivo Público**, Recife, v. 40, n. 43, p. 101-115, out. 1990.

SANTOS, M. E. V. O 25 de março de 1884 e a luta pela libertação dos escravos em Pernambuco. **Clio** (Recife), v. 33, n. 2, p. 158-180, 2015.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870– 1930). São Paulo: Companhia das

Letras, 1993.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, C. (org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 109-129.

SILVA, C. B. Cultura escolar e cultura política: projeto de nacionalização e o jornal escolar a criança brasileira (SANTA CATARINA, 1942- 1945). **História da Educação (online)**. Porto Alegre, p.175-195, mai./ago. 2013.

SILVEIRA, T. T. **O ensino técnico, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação física**: capturas neoliberais e formas de resistência. Pará: UFPA, 2014, p. 59-72.

STEPAN, N. L. “**A hora da Eugenia**”: Raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2005. (*Coleção História e Saúde*).

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação**. Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. São Paulo, 1992.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivos de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Tese (Doutorado em Educação) – USF. Bragança Paulista, 1999.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

VIDAL, D. G. (2000). Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo História (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: Os grupos escolares. Mercado de Letras, Campinas, n. especial, pp. 7-19, 2006.

VILELA, C. O Club do Cupim. *In*: SILVA, L. D. (org.). **A abolição em Pernambuco**. Recife: Fundaj, Ed. Massangana, 1988. p. 25-35. (*Abolição, 10*).

DAS PRÁTICAS ESCOLARES À FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: MOVIMENTOS RENOVADORES DA ESCOLA CATARINENSE (1943-1949)⁸⁰

*Elaine Aparecida Teixeira Pereira
Luciano Mendes de Faria Filho
Maria das Dores Daros*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, a temática da renovação da escola é analisada em dois sentidos, complementares e relacionados entre si: os aspectos internos da escola primária (Souza, 2013) e as relações desta com seu entorno. Para isso, são discutidos clubes ou agremiações de crianças, denominados associações escolares ou associações auxiliares da escola.

A busca pela formação integral das crianças na escola é mote para tratar do que se está chamando aspectos internos da escola. Isso porque as associações ora em evidência podem ser analisadas quanto à possível contribuição para uma escola ativa, marcada pelo protagonismo docente, e talvez, especialmente, infantil. *Performances* catarinenses da Escola Nova, do tipo ativa, apontam para a busca pela formação integral – intelectual, do corpo, estética e moral – das

80 Este texto resulta de investigações realizadas com o apoio do CNPq, da CAPES e FAPEMIG, além do programa UNIEDU Pós-Graduação (de Santa Catarina), aos quais agradecemos.

crianças, a ser alcançada pela ação das associações escolares, como Clube Agrícola Escolar, Pelotão de Saúde, Liga Pró-Língua Nacional, Museu Escolar, Biblioteca Escolar e outras.

Além delas (ou em seu âmbito), o trabalho por meio da globalização do ensino não seria menos importante na formação dos pequenos escolares – ao menos nas prescrições acessadas e, talvez se possa dizer, em alguns usos tidos como modelares. A criança, principal foco da educação escolar, aparece também como o sujeito que transita em/entre ambos os espaços, casa e escola, e, por isso mesmo, é vista como promessa de um possível transbordar da instituição escolar⁸¹.

A escola apresenta finalidades que não a encerram em si mesma, dada a função de preparar as novas gerações para a vida social. Buscando, com sua racionalidade pedagógica, ensinar modos de ser e de agir, a escola e suas lições atenderam a objetivos mais amplos que, no universo aqui tratado, dizem da busca por nacionalizar e conformar os sujeitos, visando à construção da nação brasileira (Pereira, 2022).

Um movimento renovador fundamental para a discussão em tela é o da Escola Nova. Valdemarin (2010, p. 208) indica que a concepção de Escola Nova que circulou no Brasil foi “composta por diferentes possibilidades e sentidos”, advindos tanto do contexto europeu quanto do norte-americano. Dentre as propostas aglutinadas sob a denominação Escola Nova ou Escola Ativa, a autora destaca as contribuições de “John Dewey na Escola de Chicago”, o “método de projetos desenvolvido por Wiliam Heard Kilpatrick”, o “método dos centros de interesse elaborado por Jean-Ovide Decroly”, os “materiais e métodos criados por Maria Montessori”, além dos “estudos sobre psicologia de Édouard Claparède [...] e Adolphe Ferrière” (Valdemarin, 2010, p. 89).

Conforme atestam vários estudos (Carvalho, 2003; Faria Filho, 2001; Miguel; Vidal; Araujo, 2011), apesar de as ideias escolanovistas

81 A criança não seria apenas alguém que a escola iria educar, pois tinha potencial para agir como multiplicadora das lições aprendidas em tal espaço. Faria Filho (2000, p. 49) chama a atenção para este lugar dos alunos que, ao transitarem em/entre os espaços da família e da escola, acabavam por influenciar ambos, assumindo uma função de intermediários e mediadores entre as duas instituições.

circularem no Brasil desde o início do século XX, foi, a partir da década de 1920, sobretudo, que elas começaram a pautar políticas educacionais e inspirar experiências escolares. Em Santa Catarina, a Escola Nova foi contemplada na Reforma Trindade, que tem seu marco no Decreto n. 713, de 05 de janeiro de 1935 (Bombassaro, 2009; Daniel, 2009; Bombassaro; Gaspar da Silva, 2011). Essa situação mostra consonância com o que indica Vidal (2007) quando se refere à característica brasileira do movimento – qual seja, a sua dimensão política, ou, o lugar que ocupou na política educacional como “forma oficial” de se fazer educação.

Há que se considerar, no entanto, a dificuldade em demarcar uma espécie de gênese da difusão da Escola Nova em Santa Catarina. O que indica Ávila (2013) parece ilustrativo, pois, ao mesmo tempo que cita a Reforma Trindade como importante iniciativa para a difusão dos princípios da Escola Nova, a autora ressalta que, desde “o final dos anos 1920, é possível perceber a intenção do estado de Santa Catarina de sintonizar os programas locais com os desenvolvidos e propostos pelo movimento escolanovista” (Ávila, 2013, p. 11).

Daniel (2009), por sua vez, ao tratar de João Roberto Moreira e do movimento pela Escola Nova em Santa Catarina, igualmente faz menção à circulação anterior dessas ideias. Em 1934, Moreira assumiu a direção do Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville/SC. Antes disso, no Paraná, havia acumulado experiências educacionais “atuando em escolas, participando de importantes grupos intelectuais e assumindo cargos, por exemplo como diretor da Escola Normal de Ponta Grossa” (Daniel, 2009, p. 187).

Nessa busca por implementar a Escola Nova no grupo escolar que passara a dirigir, Moreira registra não somente dificuldades mas também êxitos. A globalização do ensino teria sido um deles, pois alguns docentes haviam conseguido estabelecer “horários móveis” e “aulas ao ar livre” juntos aos seus alunos (Moreira, 1954, p. 47). Posteriormente, em 1937, Moreira tornou-se professor catedrático de Pedagogia e Psicologia Educacional do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, instituição em que atuou ainda como professor interino de Didática, de Sociologia e como diretor (Daniel, 2009). Isto ocorreu em 1941, quando criou, com apoio do governo do

Estado, a revista *Estudos Educacionais*, que viria a contribuir para a projeção do Instituto de Educação de Florianópolis e para a tessitura de ligações com alguns educadores do período, como Fernando de Azevedo.

Expressões como globalização do ensino e centros de interesse, além da menção a algumas associações escolares, aparecem com frequência nos documentos tomados como fontes de pesquisa quando o assunto é a Escola Nova. Essas *performances* locais a aproximam de uma escola ativa, que deveria preparar para a vida e a coletividade. Assim, a difusão dos novos métodos de ensino adquiriu importância no debate sobre a implementação local da Escola Nova, porém, além da dimensão didática, há também a preocupação com um determinado projeto de educação. Uma preocupação com o social, por assim dizer: com os fins da educação escolar e sua função na formação dos cidadãos da pátria brasileira.

Uma busca na *Revista de Educação*⁸² a fim de identificar quais associações escolares fizeram parte inicialmente da Reforma Trindade e como eram então chamadas, levou à seguinte conclusão: o n. 1 da *Revista* cita Clube Agrícola Escolar e Caixa Escolar. Fala também em Museu. Na edição n. 2, aparecem Clube Agrícola Escolar e jornais (aparentemente no sentido do Jornal Escolar); na n. 3, novamente o Clube Agrícola Escolar, acompanhado da Caixa Escolar e das Bibliotecas Escolares. No n. 4 e 5, estão nomeados Clube Agrícola, Biblioteca Escolar, Jornal e Museu. No n. 6, Clube Agrícola, Caixa Escolar, Biblioteca Escolar, Jornal; no n. 7, Clube Agrícola, Biblioteca, Jornal, Museu, Caixa Escolar.

O jornal *A Gazeta*, edição de 1 de maio de 1938, na notícia “Instrução Pública”, traz um quadro com algumas dessas associações. Na ocasião, elas são chamadas tanto de “organizações escolares” quanto de “associações escolares”. A listagem publicada contempla Jornais Escolares, Caixas Escolares, Clubes Agrícolas e Bibliotecas Escolares. É indicada a existência de 120 Clubes Agrícolas “até 30 de abril

82 A *Revista de Educação* circulou no período inicial da Reforma Trindade, podendo ser considerada um periódico do Departamento de Educação de Santa Catarina. Foram localizados sete números da revista, em seis edições, lançados nos anos de 1936 e 1937.

de 1938” bem como 164 Caixas Escolares, 516 Jornais Escolares e 82 Bibliotecas Escolares (Instrução..., 1938).

Na década de 1940, essas agremiações passaram a ser denominadas Associações Auxiliares da Escola e mais diretamente regulamentadas pelo Departamento de Educação. Antes disso e conforme indicado, no entanto, as “associações”, ou “instituições” escolares, já “faziam parte do cotidiano das escolas, caso do museu e da biblioteca (desde a década de 1910), da caixa escolar” (de 1916) e dos Clubes Agrícolas (Petry, 2013, p. 100-101).

A obrigatoriedade, ao que tudo indica, levou ao aumento quantitativo de associações escolares em Santa Catarina, as quais, no ano de 1942, somavam um total de 5.595, distribuídas em 13 tipos de “associações e organizações”, sendo: Caixa Escolar, Cooperativa, Liga Pró-Língua Nacional, Biblioteca, Clube de Leitura, Jornal, Pelotão de Saúde, Liga da Bondade, Círculo de Pais e Professores, Clube Agrícola, Museu, Sopa Escolar, Orfeão (Santa Catarina, 1943). Considerando os números constantes no documento, a Caixa Escolar é a mais representada, seguida da Liga Pró-Língua Nacional, do Pelotão de Saúde e do Clube Agrícola, nesta ordem.

AS ASSOCIAÇÕES ESCOLARES E A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS CATARINENSES

Logo nos primeiros Relatórios de Escolas e Grupos Escolares (ReEscGE), produzidos entre 1943 e 1949 e tomados como fontes de pesquisa, é encontrada menção às associações em pauta.

O Clube Agrícola do Aspirantado São Paulo, de Ascurra/Indaial, num dos itens de seu relatório, nominado “Associações Escolares”, enfatiza que “o efeito dessas instituições muito contribue para a disciplina do estabelecimento” e que seu “roteiro de nacionalização é ótimo” (ReEscGE, 1943_1)⁸³. O Clube Agrícola, dirigido por alunos

83 A nomenclatura ReEscGE, que significa Relatório de Escola e Grupo Escolar, está sendo usada para designar esses documentos e aparece no decorrer do texto para referenciá-los. Ao final, na listagem de Referências, a entrada é feita por “SANTA CATARINA. Relatório de Escola e Grupo Escolar”, seguida das outras informações necessárias.

da 4ª série A e B, estava produzindo “belas ideias” e “ótimos efeitos”. É destacado que os alunos falavam somente a língua nacional e que o Pelotão de Saúde, com foco na ordem e na limpeza, era composto por todos da escola. Além destas citadas, havia também a Biblioteca Escolar e o Jornal Escolar. Em outro tópico do relatório, sobre “O meio ambiente e a escola”, anunciam-se as várias festas escolares realizadas, que consistiam em “festivais promovidos pelas associações escolares, que são um ótimo vínculo de união entre, pais, professores e alunos” (ReEscGE, 1943_1).

Subsequente a este, o relatório do Clube Agrícola Escolar Monsenhor Huberto Ohters, do Grupo Escolar Particular São Ludgero, em Braço do Norte/Tubarão, igualmente tem as “Associações” como assunto. É registrado que o “corpo docente entregou-se com afan à tarefa de bem desenvolver as associações escolares, conscientes de seu valor educativo” (ReEscGE, 1943_1). Para colocar em prática e aproveitar o dito valor educativo, a escola mantinha: Liga Pró-Língua Nacional, Clube Agrícola Escolar, Pelotão de Saúde, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar, Clube de Leitura, Liga da Bondade. Os integrantes do Pelotão de Saúde, por exemplo, eram responsáveis pelo cuidado com a higiene das classes, do pátio e dos colegas, além de prestarem auxílio a dores e curativos; enquanto na Liga da Bondade, incumbida de premiar “bom comportamento e aplicação”, puderam ingressar os “alunos que se esforçaram” (ReEscGE, 1943_1). A Biblioteca Escolar, que fazia o registro de empréstimo de livros e usava o valor cobrado para adquirir novos, atuava possivelmente em parceria com o Clube de Leitura, que contava com reuniões mensais para leituras “instrutivas, recreativas, biografias” (ReEscGE, 1943_1).

O relatório elaborado pela Escola Mista Estadual de Duas Mamas também aborda as associações (ReEscGE, 1944_4). A escola contava, em 1944, com Liga Pró-Língua Nacional, Pelotão de Saúde, Caixa Escolar, Biblioteca, Museu e Clube Agrícola. Alguns documentos localizados pela pesquisa, como este, contêm imagens das crianças em atividade. No caso da escola Duas Mamas, há uma sequência de dez fotografias. Algumas serão reproduzidas a seguir:

Imagem 1 – Representação da Liga Pró-Língua Nacional (Escola Mista Estadual de Duas Mamas, 1944)



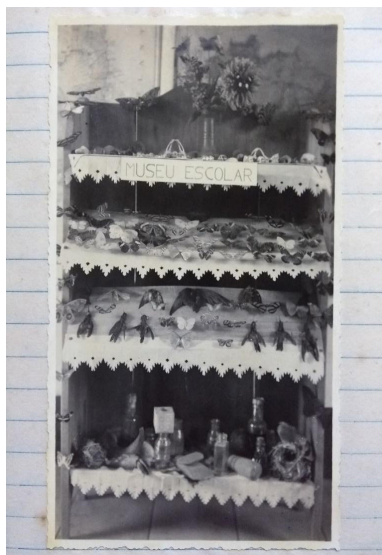
Fonte: ReEscGE, 1944_4.

Imagem 2 – Pelotão de Saúde da Escola Mista Estadual de Duas Mamas (1944)



Fonte: ReEscGE, 1944_4.

Imagem 3 – Museu da Escola Mista Estadual de Duas Mamas (1944)



Fonte: ReEscGE, 1944_4.

**Imagem 4 – Primeira fotografia usada no relatório do Clube Agrícola
(Escola Mista Estadual de Duas Mamas, 1944)**



Fonte: ReEscGE, 1944_4.

**Imagem 5 – Segunda fotografia usada no relatório do Clube Agrícola
(Escola Mista Estadual de Duas Mamas, 1944)**



Fonte: ReEscGE, 1944_4.

A primeira fotografia da sequência, que mostra uma cena representativa da Liga Pró-Língua Nacional (Imagem 1), é composta por sócios meninos dispostos ao redor de uma mesa. Concentrados, eles seguram os álbuns de heróis e das riquezas brasileiras, cuja elaboração integrava a lista de atribuições dessa associação. Ao fundo, algumas meninas estão de pé olhando para a bandeira nacional. A primeira delas tem os braços erguidos, numa espécie de saudação ao pavilhão.

Se as associações em seu conjunto tiveram uma função importante na política de nacionalização do ensino, a Liga Pró-Língua Nacional mostrou isso explicitamente em seu próprio nome. Segundo Bereta da Silva (2013, p. 02), dentre as associações, a Liga Pró-Língua Nacional “adquiriu especial relevância nos grupos escolares catarienses, haja vista a própria participação do Estado no processo de abasileiramento do Brasil”. Com base no estudo de uma Liga (em articulação com o *Jornal Escolar*), a autora afirma que, com “seus

ritos e encenações planejadas sobre um projeto de Brasil e de brasileiro”, a associação “integrou um projeto coletivo fundamentado na ideia de cultura nacional em contraposição as culturas dos descendentes de imigrantes, principalmente os alemães” (Bereta da Silva, 2013, p. 13, sic). A associação por ela estudada promovia festas e cerimônias comemorativas, concursos literários, confeccionava álbuns de exaltação ao país (suas belezas naturais, os brasileiros considerados ilustres), integrando as iniciativas de nacionalização e de culto à pátria brasileira, nas quais a escola assumiu papel estratégico.

A imagem do Pelotão de Saúde (Imagem 2), por sua vez, exhibe duas bandeiras: a da pátria brasileira e a da associação (onde há uma cruz vermelha e se vê o lema “saúde, força, alegria”). As crianças vestem camisas brancas e calças curtas escuras. O professor usa terno. Uma das crianças está com vestimenta branca, que faz menção ao Pelotão e ao uniforme próprio usado na associação. Segundo Metelski (2018, p. 61), os Pelotões visavam “à educação da saúde e à educação sanitária” e, como responsáveis por práticas escolares, deveriam “corrigir falhas e hábitos indesejados”, trabalhando não somente por “efeitos imediatos” mas “para a contribuição do acervo de conhecimentos que as crianças levariam da escola para refletir futuramente”. Com sua bandeira e sob o lema “saúde, força, alegria”, os Pelotões “representavam a importância da criação de filhos fortes para servirem à nação”, isso porque “sem saúde não poderiam se estabelecer homens fortes para o trabalho, sem saúde e trabalho, não poderia haver alegria” (Metelski, 2018, p. 115).

Já o Museu Escolar (Imagem 3) consiste numa pequena estante, na qual se encontram exemplares variados. Há pedras, diversas borboletas, animais (partes) aparentemente taxidermizados, além de garrafas de vidro de diferentes tamanhos, cujo conteúdo não é possível identificar. Petry (2012, p. 92), em sua pesquisa, identifica diversos “modos de apropriação do conceito de museu e de suas formas de operacionalização”, como a “reunião de objetos de diferentes naturezas recolhidos e organizados especialmente para o ensino escolar”⁸⁴.

84 Tomando inventários datados de 1941 e 1942 como fontes, Petry (2012) indica que nem todos os museus escolares de Santa Catarina apresentaram “diversidade de

Por sua vez, o Clube Agrícola Felipe Camarão (Imagens 4 e 5), da mesma escola, tinha à disposição um terreno retangular no qual eram plantadas hortaliças e cereais, além de uma faixa lateral do mesmo terreno reservada ao cultivo de flores. Havia, ainda, um bosque com árvores frutíferas. A colheita, primeiramente de feijão, havia sido vendida e o valor arrecadado entregue à Biblioteca, visando à aquisição de novos livros (ReEscGE, 1944_4).

Retomando as fotografias referentes ao Clube Agrícola, a primeira (Imagem 4) mostra várias meninas exibindo as flores por elas cultivadas. Algumas estão com buquês colhidos no canteiro, retratado, por sua vez, no segundo plano da imagem. Outras capinam o terreno e outras ainda se encontram agachadas junto às flores, aparentemente trabalhando no cuidado dessas plantas. Não se trata de uma fotografia espontânea, mas planejada. Os uniformes estão limpos, elas estão dispostas ao longo do canteiro, de modo que é possível vê-lo e vê-las em perspectiva. Algumas olham para a câmera fotográfica, outras a ignoram. Parte mira as plantas e parece concentrada no trabalho. O professor fica no papel de orientador: acompanha, observa, diz algo a uma parte do grupo, mas não realiza, ele mesmo, o trabalho na terra. Devido ao (necessário) protagonismo infantil? Por estar vestido de modo inadequado, ou não usual, para a realização deste tipo de atividade?

Na segunda fotografia do Clube (Imagem 5), há um grupo de meninos, acompanhados do professor, dispostos em primeiro plano. Exibem os nabos que, aparentemente, acabaram de colher. Praticamente todos miram a objetiva e estão agachados, tendo em mãos o prêmio pelo trabalho realizado e que confirma aquilo que provavelmente aprendiam: que, em se plantando, tudo dá. Num plano mediano da fotografia estão outros meninos. Cuidam do canteiro, e alguns usam instrumentos agrícolas na realização da tarefa. Um ou

artefatos” e que algumas listagens pesquisadas incluíam apenas móveis; outras, os demais artigos. A autora apresenta uma amostra de objetos descritos num dos inventários, no qual é possível encontrar “casco de tatu”, “casulo de seda”, “couro de cobra”, “crânio de cão”, “cupinzeiro”, “esqueleto de gado”, “garrafa com jararaca”, “pombo de pedra feito pelos índios”, “blusa antiga de senhora” e “pedras diversas” (Petry, 2012, p. 92-93).

outro olha para a câmara. Da mesma forma que a imagem anterior (e outras duas, não reproduzidas aqui), trata-se de uma cena planejada tanto esteticamente quanto no que se refere ao conteúdo a ser mostrado.

No ano de 1947, o gosto pelo trabalho nas associações continuava sendo cultivado, conforme atesta a professora da Escola Isolada Estadual de Imbuial, distrito e município de Mafra: “as crianças gostavam sempre de trabalhar pelas associações tanto pela L.P.L.N. [Liga Pró-Língua Nacional] como pelas outras” (ReEscGE, 1947_2). Segundo o relatório, além da Liga, havia o Pelotão de Saúde, o Jornal Escolar, o Museu Escolar e o Clube Agrícola. Na Liga organizavam-se “festinhas” e faziam-se sessões mensalmente, em que eram lidas “biografias de grandes vultos nacionais daquele mês”. Já no Pelotão de Saúde Osvaldo Cruz, contava-se com uma pequena farmácia composta por iodo, álcool, arnica, Mercúrio cromo, Melhoral e Instantina. A associação era responsável por fazer curativos, limpar a sala de aula diariamente e o pátio “de recreação” semanalmente, além de lavar a escola mensalmente. Nas reuniões dos sócios, eram lidas “descrições sobre o asseio” e, algumas vezes “um dos membros da diretoria falava sobre a higiene escolar”. Anunciam as três principais funções do Pelotão: “zelar pela limpeza do prédio, cuidar da higiene e prestar socorros de emergências”, em torno das quais trabalhavam “todos juntos para ir sempre avante” (ReEscGE, 1947_2).

Na mesma escola, o Jornal, de nome “O livro”, circulava mensalmente. Era composto por “escritas, descrições, poesias, vultos nacionais, desenhos, anedotas, perguntas, casamentos, nascimentos etc.”. A listagem, no que se refere ao conteúdo, sugere que o Jornal não se limitava aos muros da escola. Porém, quanto ao público leitor, sim, pois eram escritos dois exemplares por mês: um para a própria escola, outro para o Departamento de Educação (ReEscGE, 1947_2).

No Museu Escolar Floriano Peixoto, mantinha-se “uma coleção de produtos agrícolas: as diversas qualidades de feijão, trigo, arroz, centeio, milho, sementes de melancias, abóboras, pepinos etc.” Essa coleção dividia espaço com outras, formadas por “penas de aves”, “pés de animais”, “ninhos” de pássaros. As crianças traziam, no decorrer do ano, diversos desses “objetos” para o museu que, por sua

vez, exercia a função de uma “interessante instituição puramente educativa e um poderoso auxiliar no ensino da história natural” (ReEscGE, 1947_2).

Por fim, tinham o Clube Agrícola D^a Darci Vargas. A diretoria havia sido eleita “após breve palestra”. Tendo isso feito, os associados iniciaram a lida com o terreno do Clube, “limpando, queimando” e virando a terra para o cultivo de “sementes de verduras” (ReEscGE, 1947_2). Plantaram milho, feijão, pepino, alho, linhaça, alface, couve, tomate, nabo. As plantas se encontravam “bonitas e viçosas”. Ainda não tinham colheita, “saldo de venda”, registro do Clube e ferramentas agrícolas. Mesmo assim, anunciavam a crença de que “Seja tudo pela riqueza do Brasil” (ReEscGE, 1947_2).

No período coberto pelos ReEscGE, a quantidade de associações escolares e os tipos existentes variam bastante. A Escola Mista Estadual de Guiguer Novo, por exemplo, além de Clube Agrícola, indica, no ano de 1947, a existência de Liga Pró-Língua Nacional, Liga da Bondade⁸⁵, Pelotão de Saúde, Museu Escolar, Biblioteca Escolar, Jornal Escolar e Caixa Escolar⁸⁶ (ReEscGE, 1947_3).

As associações escolares foram centrais na proposta de renovação pedagógica que se buscou implementar em Santa Catarina, no

85 O trabalho de Otto (2012) aponta que o foco da Liga da Bondade era “‘levantar a moral dos alunos’, pois se acreditava que o caráter de cada um poderia ser modificado com a prática de bons hábitos e os pequenos costumes se tornariam permanentes. Do ponto de vista prático, a orientação era de que os grupos fossem inicialmente constituídos por alunos ‘completamente bons’, que servissem como exemplo aos outros. Eles deveriam ser bons não apenas na escola, mas também em sua vida externa” (Otto, 2012, p. 76-77, sic).

86 De acordo com Zonin (2016), a Caixa Escolar foi criada em Santa Catarina pela Lei n. 1.130, de 28 de setembro de 1916, com a finalidade de contribuir com a frequência escolar, tendo os alunos pobres como foco especial. Essa instituição objetivava o “fornecimento de vestuário e calçado aos alumnos indigentes”, “assistência médica e fornecimento de livros, papel, penna e tinta aos mesmos alumnos”, “aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos etc., para serem distribuídos, como prêmios, aos alumnos mais assíduos, mais aplicados ou de maior mérito”, “fornecimento de lanches aos alumnos pobres” (Santa Catarina, 1916 *apud* Zonin, 2016, p. 149).

período de recorte da pesquisa, e consideradas decisivas tanto na configuração de uma escola ativa quanto na expansão dessa escola para além de seus muros. A proposta visava à formação integral das crianças, da qual eram constituintes não só a educação intelectual, mas também do corpo, estética e moral.

As associações escolares constituíam-se, no dizer de Otto (2012, p. 91), como “instituições internas aos estabelecimentos escolares” que “cooperavam para a socialização dos alunos em situações que, possivelmente, viveriam quando se tornassem adultos”, possibilitando que “vivenciassem as parcerias e os problemas relacionados à participação em uma associação”. Numa proposta de escola ativa, eram vistas como forma de dinamizar as práticas pedagógicas, proporcionar o diálogo entre alunos e professores, assim como o protagonismo das crianças e sua participação nas atividades escolares (Otto, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As associações escolares apresentam aspectos que podem ser relacionados à busca por uma educação integral. É anunciado na empiria que a escola deve ser ativa, que a criança precisa movimentar-se constantemente. As associações ajudariam nisso. Atuando de modo integrado entre si, elas contribuiriam ainda para o cultivo do espírito de cooperação entre escola, família e “coletividade”. Em interlocução com o Pelotão de Saúde, levariam as crianças a aprender, praticar e disseminar hábitos de higiene.

Não se tratava apenas de instruir mas também de educar. A forma escolar de socialização incidiria sobre os corpos, transformando em alunos as crianças recebidas neste espaço específico. Em tal processo formativo, não parece difícil supor a importância de educar o corpo e, para isso, participam o espaço da escola, seus tempos (calendário letivo, horários diários e semanais, tempo “livre”), mobiliário e objetos, vestimentas e uniformes, programas e métodos de ensino, exames e modos de inferência sobre o que deveria ser incorporado. Este conjunto, resultante de “uma definição cada vez mais precisa dos tempos e espaços de aprender e dos tempos e espaços de brincar”, agia nas condutas dos estudantes (Taborda de Oliveira; Linhares,

2011, p. 405).

A escola das associações escolares, não sem contradições, é aquela que busca alcançar as crianças e suas famílias. Objetiva, por um lado, implementar transformações visando à renovação pedagógica; por outro, contribuir com a educação e nacionalização dos catarienses. No suporte documental utilizado, é verificada a exaltação do Brasil, de modo que as crianças pudessem aprender, na pluralidade que o tempo escolar encerra, a trabalhar (com alegria) pelo país.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Instrumento de civilidade e progresso: “instrução” primária em Santa Catharina e São Paulo (1920-1935). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 7, 2013, Cuiabá. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/INSTRUMENTO%20DE%20CIVILIDADE%20E%20PROGRESSO.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

BERETA DA SILVA, Cristiani. Liga Pró-Língua Nacional e a construção da nacionalidade no jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942 -1950). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 7, maio 2013, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, 2013. p. 1-15.

BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela Escola Nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino (1930). **Cadernos de História da Educação**, v. 8, n. 1, p. 221-232, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2286/1874> Acesso em: 24 dez. 2019.

BOMBASSARO, Ticiane; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia. Modernização do estado e reformas do ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck;

VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 405-425.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355 p.

DANIEL, Leziany Silveira. João Roberto Moreira e movimento pela Escola Nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1420/1475> Acesso em: 24 dez. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/VWmqHMjzXwvgDR43kbcv7BRH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 nov. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). São Paulo: Universidade de São Francisco, 2001.

INSTRUÇÃO Pública. **A Gazeta**, Florianópolis, 1 maio 1938.

METELSKI, Michele. **Saúde, força e alegria**: as práticas higienistas escolarizadas dos pelotões de saúde de Santa Catarina (1941-1953). 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011. 494 p.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Santa Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Brasília, DF: MEC/Inep/Cileme, 1954.

OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e morais da sociedade catarinense**: o caso das “Ligas da Bondade” (1935-1950). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Racionalidade pedagógica e construção da nação**: os clubes agrícolas escolares de Santa Catarina e a produção de um repertório sobre o rural (1934-1949). 2021. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PETRY, Marília Gabriela. Museu escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). *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. 79-100.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 1, n. 1, jan./fev. 1936a.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 1, n. 2, mar./abr. 1936b.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 1, n. 3, maio/jun. 1936c.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 1, n. 4 e 5, jul./out. 1936d.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 1, n. 6, nov./dez. 1936e.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, ano 2, n. 7, jan./fev. 1937.

SANTA CATARINA. **Relatório ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos**, pelo Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Exercício 1942. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943.

SANTA CATARINA. **Relatório de Escola e Grupo Escolar**. 1943. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. [ReEscGE, 1943_1].

SANTA CATARINA. **Relatório de Escola e Grupo Escolar**. 1944. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. [ReEscGE, 1944_4].

SANTA CATARINA. **Relatório de Escola e Grupo Escolar**. 1947. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. [ReEscGE, 1947_2].

SANTA CATARINA. **Relatório de Escola e Grupo Escolar**. 1947. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. [ReEscGE, 1947_3].

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; SÁ, Elizabeth Figueiredo de (org.). **Por uma**

teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 19-57.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 389-408, maio/ago. 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino:** a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Diana. **Educadores Brasileiros:** Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. DVD. Atta Mídia e Produções; Paulus, 2007.

ZONIN, Sélia Ana. “Quem dá aos pobres empresta a deus”: a caixa escolar em Santa Catarina. *In:* FRANÇA, Franciele Ferreira; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da; SACRAMENTO, Cristina Carla (org.). **História da educação, infância e cultura material:** estudos produzidos por grupos de pesquisa da UDESC, UFPR e UNICAMP. Curitiba: CRV, 2016. p.147-157.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

1 Adlene Silva Arantes

Livre Docente pela Universidade de Pernambuco (UPE - 2021). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB - 2014). É professora Associada da Universidade de Pernambuco nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UPE). Lidera o Grupo de Estudos Étnico-racial e Ambiental (GERA – CNPq). É pesquisadora dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita (UFMG) e do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE-UFMG). Desenvolve atualmente as temáticas: imprensa pedagógica e discursos eugênicos (na área de História da Educação); Literatura afro-brasileira e africana em bibliotecas escolares da Mata Norte Pernambucana (na área de relações étnico-raciais).

E-mail: adlene.arantes@upe.br

2 Aléxia Pádua Franco

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória/UFU). Historiadora, doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH/UFU) e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Portal do Bicentenário.

E-mail: alexia@ufu.br

3 Aline Silva e Silva – graduanda em Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados, bolsista de Iniciação Científica do CNPq.
E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

4 Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Imaculada Conceição”, Santa Maria-RS (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Pós-Doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010). Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, no período de 2003 a 2018. Atualmente é professora Associada IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Vice-Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, práticas educativas (GEPHED). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, cultura escolar, educação feminina, formação de professores, biografias docentes e instituições escolares.
e-mail: anagbueno@uol.com.br

5 Bruna Marinho Valle Roriz

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em História pela mesma Universidade. Possui interesse pela história do livro e da edição, tendo desenvolvido pesquisa sobre circulação de livros na América Latina.
e-mail: bruna_roriz@hotmail.com

6 Cíntia Borges de Almeida

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED/UESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Portal do Bicentenário.
e-mail: cbalmeida@uesc.br

7 Danielle Aparecida Arruda

Historiadora, pedagoga, especialista em Gestão e Inovação na Educação, doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro da equipe do Portal do Bicentenário.

e-mail: daniellehistjf@gmail.com

8 Dalvit Greiner de Paula

Doutor em Educação e graduado em História pela UFMG. Leciona na Rede Municipal de Belo Horizonte, para adolescentes, jovens e adultos. Tem vários artigos publicados nas áreas de História da Educação, Cultura e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente pesquisa os traços do Romantismo na política imperial brasileira, no esforço de explicar nossa independência política e a construção de uma sensibilidade romântica na nação brasileira.

e-mail: dalvit.greiner@gmail.com

9 Elaine Aparecida Teixeira Pereira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Mestre em Educação pelo mesmo Programa e linha de pesquisa. Graduada em Pedagogia pela UFSC. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na docência e coordenação pedagógica em instituições de Educação Básica e docência no Ensino Superior. Integra o “Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” (UFSC/CNPq), além do projeto, desenvolvido em rede, intitulado “Portal do Bicentenário”. É professora da Educação Básica na rede municipal de educação de São Lourenço do Oeste/SC.

e-mail: elaine.tp@gmail.com

10 Fabiana Sena da Silva

Doutorado em Letras (Universidade Federal da Paraíba) e Pós-doutorado em Educação (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Professora Associada IV no Departamento Metodologia da Educação e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa em

Memória, História e Educação (CNPq/UFPB) e membro do e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres no Brasil da UFRN/UERJ.

e-mail: fabianasena@yahoo.com.br

11 Gedalia Ferreira Correia

Graduado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Mata Norte (2023). Membro e pesquisador do grupo GERA (Grupo de estudos étnico-racial e ambiental). Pesquisador nas seguintes áreas temáticas: Higienismo, Educação, História da educação e Grupos Escolares.

e-mail: gedalias.correia@upe.br

12 Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

e-mail: andradegraciele@yahoo.com.br

13 Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2014). Professora do quadro efetivo da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR – PPGEEProf). Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, Filosofia e Educação Matemática (HIFEM – UNICAMP). Grupo de Pesquisa: Educação, Linguagem e Práticas Culturais (PHALA – UNICAMP) e Integra o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA – UNIR).

e-mail: katiafarias@unir.br

14 Kênia Hilda Moreira – Doutora em Educação, professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Faculdade de Educação, na área de História da Educação, bolsista de

Produtividade do CNPq.
e-mail: keniamoreira@ufgd.edu.br

15 Luciano Mendes de Faria Filho

Pedagogo, Doutor em Educação e Professor Titular da UFMG. É editor da coluna Cidade das Letras do jornal Brasil de Fato/MG, onde aborda os temas da educação e da literatura no país. Publicou, dentre outros, “Uma brasileira para a América Hispânica – a editora Fondo de Cultura Econômica e a intelectualidade brasileira” (Paco Editorial, 2021), “A primeira página e outros contos mexicanos” (Veñas Abiertas, 2020), “Entre Mulheres” (Caravana, 2021), “A morte do professor” (Caravana, 2022) e “O corpo do tempo” (Penalux, 2023).

e-mail: lucianomff@uol.com.br

16 Maria das Dores Daros

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-doutorado na Universidade de Coimbra. É professora titular aposentada/voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É membro do “Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina” e do “Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu”. Tem experiência em Sociologia da Educação e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, história da educação, intelectuais e escola normal.

e-mail: m.daros@ufsc.br

17 Mariza Silva de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do RN/IFESP. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação (NEPE), como Coordenadora da Pesquisa. Integrante e Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente: Memórias da Educação,

Cultura Escolar e Políticas Públicas.

e-mail: marizaextrema@gmail.com

18 Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Doutora em Educação pela UFRN, com pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa. Mestrado em Educação e Graduação em Ciências Sociais pela UFS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFHRI, Pernambuco, Brasil). Membro pesquisadora do Grupo Historiar (Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação da UFMG) e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Educação de Mulheres no Brasil da UFRN/UERJ.

e-mail: raylane.navarro@ufpe.br

19 Simone Silveira Amorim

Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT, em Sergipe. Pesquisadora do ITP/SE. Tem Pós-doutorado em educação (2018), na University of Massachusetts, Boston. É Doutora em Educação e pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Sergipe (2008). Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas, integra o Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/NECUFS e o Observatório de Educação Tiradentes (OBET). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação e profissionalização docente, século XIX, educação comparada.

e-mail: amorim_simone@hotmail.com

20 Sonia Maria da Silva Araújo

Docente titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA), com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutorado em Pós-Colonialismo e Cidadania Global pela Universidade de

Coimbra (UC/PT). Coordena o grupo de Pesquisa “José Veríssimo e Pensamento Educacional Latino Americano”. Foi Representante Norte na direção da SBHE (2009-2013) e Vice-Presidente Norte da ANPEd (2017-2019).

e-mail: ecosufpa@gmail.com

21 Vera Maria dos Santos

Graduada em Geografia (1985) e pós-graduada em Geografia da agricultura, (1988), Mestre em Educação (2004) e Doutorado em Educação (2011), todos realizados na Universidade Federal de Sergipe. Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), desenvolve as suas pesquisas na área de educação, sob o patamar da História da Educação, sobre os seguintes temas: disciplinas e impressos escolares, intelectuais e sobre o Período Colonial, considerando a relação Sergipe/Brasil e o Império Atlântico Português. É autora dos seguintes livros: A Geografia e os livros didáticos sobre Sergipe, do século XIX ao XX, publicado pela SEGRASE/SE em 2017 e As mulheres de posses: a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey, no século XVIII, publicado pela Imprece em 2016.

e-mail: veramstos@yahoo.com.br

Sobre o livro

Projeto gráfico e capa Erick Ferreira Cabral

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

A história da Educação no Brasil, nas últimas décadas, expandiu seus temas, suas fronteiras, suas fontes e suas abordagens teórico-metodológicas, vindo a se constituir numa das mais pulsantes e criativas áreas de pesquisa do campo da Educação em geral. Este movimento que, de certa forma, acompanhou as transformações da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no país resultou no fortalecimento acadêmico dessa área, conforme pode ser verificado nos eventos, nas edições de livros e nos periódicos que evidenciam e tornam públicas suas produções.