

Luciano Mendes de Faria Filho  
Meily Assbú Linhales

*Organizadores*

# História e historiografia da educação:

múltiplas narrativas

O Projeto *Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022) articula ações de extensão, pesquisa e ensino com o objetivo de propor alternativas para se pensar o Brasil a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios do nosso tempo: a educação pública. Tomando a escola pública como tema de reflexão coletiva, constrói canais de aproximação entre pesquisadores e sociedade possibilitando a produção e a circulação de conhecimentos e ideias que possam fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira ao longo do processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

Uma das maneiras de projetar alternativas viáveis para a construção de um país mais democrático e igualitário se encontra, de um lado, na capacidade de empreender esforços para pensar os problemas de maneira plural e diversificada, fugindo de lugares-comuns e das soluções fáceis e, de outro, na necessidade de difundir essa atitude reflexiva para o conjunto da sociedade brasileira.

É isso o que pretendemos com mais essa ação do Projeto: a *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022).

Coordenação Geral do Projeto:

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho  
(UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

**História e historiografia da educação:**

**múltiplas narrativas**



**Luciano Mendes de Faria Filho**  
**Meily Assbú Linhales**  
*Organizadores*

**História e historiografia da educação:**  
**múltiplas narrativas**



## HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS NARRATIVAS

Copyright © 2017 by Luciano Mendes de Faria Filho e Meily Assbú Linhales (Organizadores)

Todos os direitos reservados

### COLEÇÃO PENSAR A EDUCAÇÃO PENSAR O BRASIL

#### *Comitê Editorial*

Marileide Lopes dos Santos (RME/PBH – GEPHE/UFMG) – Coordenadora

Ilka Miglio de Mesquita (UNIT)

Juliana Cesário Hamdan (UFOP)

Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

Marcilaine Soares Inácio (UFMG)

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)

Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UNIT)

Rita Cristina Lima Lage (UFOP)

Rosana Areal de Carvalho (UFOP)

Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

#### **Série Estudos Históricos**

##### *Coordenação*

Juliana Hamdan (UFOP)

Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)

##### *Capa*

Túlio Oliveira

##### *Revisão*

Nathan Matos | Literatura BR Editorial

##### *Projeto gráfico e diagramação*

Anderson Luizes

---

H673 História e historiografia da Educação [livro eletrônico] : múltiplas narrativas /  
organizadores: Luciano Mendes de Faria Filho e Meily Assbú Linhales. –  
Belo Horizonte : Mazza Edições, 2017.  
ePub

ISBN: 978-85-7160-694-4

1. Educação - História. I. Faria Filho, Luciano Mendes de . II. Linhales,  
Meily Assbú.

CDD: 370.9

CDU: 37(091)

---

#### *Produção Gráfico-editorial*

**MAZZA EDIÇÕES LTDA.**

Rua Bragança, 101 – Pompeia

30280-410 BELO HORIZONTE – MG

Tel.: + 55 (31) 3481-0591

edmazza@uai.com.br

www.mazzaedicoes.com.br

# SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I: Os processos educativos no oitocentos brasileiro .....</b>	<b>15</b>
<b>A “Exposição Pública” no Museu Nacional: conformação de uma espacialidade de exibição para o colecionismo da História Natural .....</b>	<b>17</b>
<i>Verona Campos Segantini e Bernardo Jefferson de Oliveira</i>	
<b>O rosário, o compasso e o terço: laços sociais e educabilidades negras em Pernambuco (1800-1850) .....</b>	<b>37</b>
<i>Itacir Marques da Luz</i>	
<b>Experiência humana e processo de escolarização no século XIX .....</b>	<b>55</b>
<i>Fabiana da Silva Viana</i>	
<b>Câmara Municipal de Sabará e a formação da elite sabarense na segunda metade do século XIX .....</b>	<b>71</b>
<i>Marileide Lopes dos Santos e Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
<b>A geografia escolar e manuais escolares na província de Minas Gerais no século XIX .....</b>	<b>91</b>
<i>Eduardo José Pereira Maia</i>	
<b>Formação militar e “Amparo aos Desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais (1876-1891) .....</b>	<b>109</b>
<i>Felipe Osvaldo Guimarães</i>	

**Quando os livros chegam aos leitores: a distribuição para professores e alunos (Minas Gerais, século XIX) .....127**

*Raquel Menezes Pacheco e Mônica Yumi Jinzenji*

**Experiências estrangeiras: princípios e propostas para a instrução pública mineira.....139**

*Rita Cristina Lima Lages e Luciano Mendes de Faria Filho*

**PARTE II: A educação em tempos de transição:  
livros e instituições..... 159**

**Entre a casa e a rua: o cotidiano da mocidade em Diamantina-MG no final do século XIX .....161**

*Helder de Moraes Pinto*

**Educação a bordo: o ensino para aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa no século XIX.....179**

*Solyane Silveira Lima*

**Traços da militarização da infância: o fuzil é pequeno, pouco pesa, mas serve para a defesa da República do Brasil .....197**

*Maria Zélia Maia de Souza*

**A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de Constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926).....213**

*Diogo Rodrigues Puchta*

**A circulação de prescrições sobre higiene na escola normal de São João Del-Rei, final do século XIX e início do XX .....225**

*Daniela Flávia Martins Fonseca e Meily Assbú Linhales*

**Revoluções brasileiras: o olhar de Gonzaga Duque para a História do Brasil.....245**

*Bruna de Oliveira Fonseca*

**PARTE III: A educação e as tensões do mundo urbano ..... 261**

**A Educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João Del-Rei-MG (1915-1916): breve notícia sobre uma tese.....263**

*Carolina Mafra de Sá e Ana Maria de Oliveira Galvão*

<b>Competente <i>sportswoman</i> e dedicada professora: Lucia Joviano e a <i>Gymnastica</i> (1910-1932) .....</b>	<b>283</b>
<i>Gyna de Ávila Fernandes e Andrea Moreno</i>	
<b>A educação física na escola de aperfeiçoamento: sujeitos que ajudam a contar essa história (Belo Horizonte, 1927-1945) .....</b>	<b>301</b>
<i>Ramona Mendes Fontoura de Moraes e Andrea Moreno</i>	
<b>A escolarização batista em Belo Horizonte: uma análise de sua implantação (1918-1927) .....</b>	<b>321</b>
<i>Taciana Brasil dos Santos</i>	
<b>A tradição e a modernidade: a igreja católica e a articulação de um novo espaço para as mulheres – 1930/1935 .....</b>	<b>341</b>
<i>Adriana Duarte Leon e Luciano Mendes de Faria Filho</i>	
<b>Um estudo da caixa escolar em Minas Gerais por meio dos estatutos (1911-1913) .....</b>	<b>363</b>
<i>Fabiana de Oliveira Bernardo e Mônica Yumi Jinzenji</i>	
<b>A diretoria de higiene de Minas Gerais e seus modos de agir: a educação como medida sanitária (1910-1927) .....</b>	<b>381</b>
<i>Liliane Tiburcio de Oliveira</i>	
<b>Concepções educacionais em movimento: Sud Mennucci e o pensamento ruralista .....</b>	<b>399</b>
<i>Henrique de Oliveira Fonseca e Thais Nívia de Lima e Fonseca</i>	
<b>As caixas escolares na capital mineira (1911-1918): uma estratégia para “fomentar e impulsionar a frequência nas escolas .....</b>	<b>417</b>
<i>Priscilla Nogueira Bahiense</i>	
<b>PARTE IV: As instituições de formação e os sujeitos da/na história .....</b>	<b>437</b>
<b>Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940-1970) .....</b>	<b>439</b>
<i>Walquíria Miranda Rosa e Ana Maria de Oliveira Galvão</i>	
<b>Estudando impressos e seus leitores: cenas da pesquisa e os métodos da investigação sobre as apropriações de Grande Hotel, uma revista para mulheres .....</b>	<b>455</b>
<i>Juliana Ferreira de Melo e Ana Maria de Oliveira Galvão</i>	

<b>Natália Lessa e o ensino da dança</b> .....	477
<i>Elisângela Chaves e Andrea Moreno</i>	
<b>“Sentido novo da vida rural”: a formação de professoras na escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)</b> .....	495
<i>Leonardo dos Santos Neves</i>	
<b>“Os clubes 4-s (saber, sentir, saúde, servir) de jovens rurais em Minas Gerais”</b> .....	513
<i>Leonardo Ribeiro Gomes</i>	
<b>A constituição da fazenda-escola de Florestal-MG: projeto de modernização do rural (1939-1948)</b> .....	533
<i>Bruno Geraldo Alves e Bernardo Jefferson de Oliveira</i>	
<b>Concursos públicos para provimento de cadeira de educação física em escolas estaduais mineiras (1960-1974): o lugar da escola de educação física de Minas Gerais</b> .....	551
<i>Guilherme de Souza Lima Oliveira</i>	
<b>A educação física em cena: olhares sobre o colégio estadual de Minas Gerais (1956-1973)</b> .....	571
<i>Gabriela Villela Arantes e Meily Assbú Linhales</i>	
<b>Escola noturna do lombo-lombo (Cabinda, 2005-2013)</b> .....	589
<i>Selva Pemba Tomás Buza e Cynthia Greive Veiga</i>	
<b>História pública e história da educação: itinerários do cinema-história</b> .....	609
<i>Rodrigo de Almeida Ferreira e Thaís Nívia de Lima e Fonseca</i>	
<b>Sobre os autores</b> .....	627

## APRESENTAÇÃO

As pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, promoveram, até meados da década de 1990, um alargamento da compreensão do passado educacional mineiro e brasileiro. Não nos resta dúvida, hoje, de que tais investigações, levadas a cabo por dezenas de pesquisadores em momentos diversos de formação, possibilitam-nos a lidar com um passado muito mais complexo, rico, dinâmico e diverso do que aquele ao qual nos referíamos anteriormente.

Felizmente, para a ampliação do escopo de investigações e a estruturação institucional, o Grupo de Pesquisa em História da Educação (GEPHE) contou, no momento de sua constituição, com uma tradição de pesquisa que se vinha consolidando graças aos trabalhos pioneiros das professoras Eliane Marta T. Lopes e Ana Maria Casasanta Peixoto no Programa de Pós-Graduação em Educação. Este trabalho, bem como algumas pesquisas isoladas realizadas sob orientação de vários dos professores do Programa, possibilitaram que rapidamente o GEPHE se consolidasse como um rico espaço de interlocução e aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa em História da Educação.

Ao longo dessa experiência de vinte anos, o agora Centro de Pesquisa em História da Educação cresceu e se consolidou. Composto por seis grupos de pesquisa,<sup>1</sup> o GEPHE tem buscado de forma sistemática e organizada dar publicidade

---

<sup>1</sup> Os grupos de pesquisa que compõem o Centro de Pesquisa em História da Educação são os seguintes: **Historiar - Ensino, Pesquisa e Extensão em História da Educação**, coordenado pelo Prof. Dr. Luciano

às pesquisas realizadas por seus professores e alunos. Para isso, reúne em livros as reflexões teórico-metodológicas<sup>2</sup> que embasam os trabalhos realizados, bem como as teses e dissertações defendidas na Linha de Pesquisa História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação.<sup>3</sup>

Este livro, que agora temos a alegria de apresentar aos leitores, revela a riqueza e a variedade de temas, abordagens e problemas da pesquisa em História da Educação brasileira a partir da prática de alunos e professores do Centro. Experiência enriquecedora para os que dela participam, como organizadores e autores, esta obra coletiva mostra que os pesquisadores se debruçaram sobre uma diversidade de fontes e tipos documentais, aqui mobilizados como vestígios do passado, como possibilidades para narrar, no presente, os sujeitos e suas práticas educativas. Ao mesmo tempo, o livro expressa, para nós, muito mais do que a reunião de textos e autores após o término de suas dissertações e teses: ele representa (re-apresenta) o trabalho coletivo que sistematicamente é realizado no Centro de Pesquisa, a colaboração dos alunos entre si e com os professores e o esforço de dar a ver os diversos modos de fazer a educação em nosso País.

Participam desse exercício de produção coletiva e colaborativa um expressivo número de autores e autoras de teses e dissertações defendidas no GEPHE: são 33 os alunos(as) de doutorado e mestrado que defenderam seus trabalhos entre 2013 e 2015 e que aceitaram partilhar suas pesquisas ou partes delas. Esse

---

Mendes de Faria Filho; **Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura Escrita**, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão; **Centro de Estudo sobre Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer**, coordenado pela Profa. Dra. Meily Assbú Linhales; **Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores**, coordenado pela Profa. Dra. Cynthia Greive Veiga; **Núcleo de Pesquisa sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES)**, coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; **Grupo de Pesquisa Cultura e Educação na América Portuguesa**, coordenado pela Profa. Dra. Thais Nívia de Lima e Fonseca.

<sup>2</sup> Cf. VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia Lima e (Org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1. 288p.

<sup>3</sup> Organizado por Maria Cristina Soares de Gouveia e Tarcísio Mauro, o primeiro livro *História da Educação: histórias de escolarização* foi publicado em 2004. O segundo livro, intitulado *História de práticas educativas*, foi organizado por Bernardo Jefferson e Tarcísio Mauro Vago, em 2008. O terceiro, organizado por Thais Nívia de Lima e Fonseca e Cynthia Greive Veiga, em 2011, recebeu o título de *História da Educação: temas e problema. E*, em 2014, Mônica Yumi Jinzenji e Andrea Moreno organizaram *Histórias da Educação – sujeitos da Educação: intelectuais, professores, crianças e família*.

número mostra que continua a crescer o número de pesquisadoras e pesquisadores formados no GEPHE.

A diversidade do livro começa com a própria formação dos autores. Eles apresentam trajetórias plurais de formação, sendo oriundos do campo da História, da Pedagogia, da Geografia, da Educação Física e das Letras. Também revela a convivência de diferentes gerações: alguns entraram na pós-graduação já no pleno exercício de carreiras docentes e outros, muito jovens, estão a iniciar suas trajetórias profissionais com a educação e a pesquisa. Tal riqueza de trajetórias se expressa nas 17 teses de doutorado e nas 16 dissertações de mestrado aqui representadas e confirmam a pertinência em conciliar os interesses dos vários grupos de pesquisa que compõem o GEPHE com os temas e problemas trazidos pelos candidatos já no processo de seleção.

Se a diversidade possibilita a apresentação de múltiplas faces da história da educação brasileira, ela traz também a dificuldade de propor um arranjo lógico para uma obra coletiva de tamanho porte. Ante as dificuldades de fazermos uma organização temática que abarcasse todos os textos do livro, optamos por reunir os trabalhos a partir de um critério temático-temporal e, para tal, construímos recortes orientados por tradições e regularidades das pesquisas que se realizam no Centro em diálogo com a produção mineira e brasileira em História da Educação.

A primeira parte, **Os processos educativos no oitocentos brasileiro**, reúne oito trabalhos relativos aos estudos sobre práticas educativas, escolares e não escolares, realizadas no século XIX. Aqui, com exceção de um dos trabalhos, o foco são as Minas Gerais, província mais populosa e das mais importantes do Império. O que se tenta perseguir, como se pode ver nos textos, são os múltiplos caminhos pelos quais a educação das populações as mais diversas vai percorrendo.

A segunda parte, **A educação em tempos de transição: livros e instituições**, é composta por seis trabalhos que focam a passagem do Império para a República a partir de estudos sobre os processos educativos ocorridos em cidades que se queriam modernas e dão visibilidade às prescrições que buscavam ordenar o urbano e as vidas dos sujeitos, bem como às corporações e suas maneiras de educar o corpo e o intelecto daqueles que a elas eram submetidos. .

**A educação e as tensões do mundo urbano**, a terceira parte do livro, reúne nove trabalhos que se dedicam ao entendimento de uma temporalidade já consagrada na historiografia da educação brasileira, especialmente no que se refere

à escolarização primária: as primeiras décadas do século XX. Uma característica dos trabalhos aqui apresentados é que neles se destacam os investimentos de pesquisa em torno de temas que, direta ou indiretamente, se relacionam às tensões trazidas e vividas pela vida urbana no início do século XX brasileiro. A educação se realiza como uma relação tensa com as demandas do mundo urbano, mediadas pelas caixas escolares, pelas sistematizações de prescrições sobre as maneiras de educar os corpos e normatizar a higiene individual e coletiva, pelos exercícios de educação das sensibilidades e, ainda, pelas práticas religiosas. Em um dos trabalhos, é bom destacar, o mundo urbano aparece na discussão de sua antítese: o mundo rural.

Finalmente, dez trabalhos estão reunidos na quarta parte do livro, **As instituições de formação e os sujeitos da/na história**. Eles focam especialmente a alargada segunda metade do século XX que se inicia em torno da Segunda Grande Guerra, exceto um deles cuja temática e temporalidade adentram o século XXI. Abordando questões referentes à educação e ao universo feminino e da juventude, sobretudo, os trabalhos enfatizam o investimento da/na educação dos sujeitos em uma sociedade que se autocompreende em processo de modernização, mas também chamam a atenção para o agenciamento dos sujeitos, os quais nem sempre realizam, por motivos diversos, aquilo que deles se esperava. É importante frisar que se observa aqui um movimento pouco usual nos estudos em História da Educação brasileira, que é a ampliação das perguntas de pesquisa às décadas de 1950 e 1960, ou mesmo para tempos posteriores.

Para finalizar, não podemos deixar de assinalar uma presença importante e uma ausência sentida. Apesar da profusão de temas e textos, não poderíamos deixar de assinalar a ausência de textos que versam sobre o século XVIII, apesar de existir, no Centro, pesquisas que tratam dessa temporalidade. As contribuições do grupo liderado pela Profa. Thaís Nívia de Lima e Fonseca, em articulação com vários grupos brasileiros e estrangeiros, têm ajudado a mudar a paisagem do conhecimento sobre a educação colonial brasileira. Há que se reconhecer também o fato de que a educação colonial, apesar dos esforços assinalados, ainda é um tema e um tempo que desperta menor atenção dos pesquisadores. É certo que isso vem mudando, mas talvez de forma mais lenta do que o necessário para a ampliação do número de pesquisa e, logo, do conhecimento desse importante período de nossa história e das práticas educativas mobilizadas para a formação dos sujeitos na chamada América Portuguesa.

Por outro lado, reveste-se de particular importância a presença, nesta coletânea, do texto de autoria de Selpa Pemba Tomás Buza e Cynthia Greive Veiga. Trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado e Doutorado Interinstitucional realizado por meio de parceria entre a Universidade de Cabinda, em Angola, e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Nesse programa foram formados 23 mestres e doutores, dentre os quais a primeira das autoras acima assinaladas. Nessa cooperação, houve grande intercâmbio cultural, científico e pedagógico entre as duas instituições, do qual o nosso Centro de Pesquisa pôde, também, usufruir.

Para não esquecer que este livro vem a luz em um período muito sombrio de nossa história, em que o investimento contra a democracia e o estado de direito parece jogar-nos em uma noite sem fim, terminamos citando Drummond, que, em plena Segunda Guerra, lembrava aos seus contemporâneos que “A noite dissolve os homens”, mas que:

*Havemos de amanhecer.  
O mundo se tinge com as tintas da antemanhã  
e o sangue que escorre é doce, de tão necessário  
para colorir tuas pálidas faces, aurora.*

Belo Horizonte, inverno de 2017.

*Meily Assbú Linhales*

*Luciano Mendes de Faria Filho*

Organizadores



**Parte I**

**OS PROCESSOS EDUCATIVOS  
NO OITOCENTOS BRASILEIRO**



## A “EXPOSIÇÃO PÚBLICA” NO MUSEU NACIONAL: CONFORMAÇÃO DE UMA ESPACIALIDADE DE EXIBIÇÃO PARA O COLECIONISMO DA HISTÓRIA NATURAL

*Verona Campos Segantini*  
*Bernardo Jefferson de Oliveira*

Compor, dispor, recortar, fixar, eleger, reunir, fragmentar, montar, curar, desenhar, significar. Eleger objetos, ideias, frases, palavras. Conformar narrativas. São gestos implicados no fazer das exposições. O desejo: decapar esses gestos. Historicizá-los, desnaturalizá-los. Olhar seus avessos. Passar pelas entranhas. Desconstruir o edifício e o ofício. Localizo os interesses que permearam a conformação de uma problemática de pesquisa: os gabinetes e museus de história natural, conformados nos séculos XVIII e XIX como *locus* privilegiado da conformação dessa ciência, do colecionismo e da exibição da natureza. Nosso interesse foi compreender os modos de exibição insinuados pela história natural – ou nos textos que dela tratam – e o engendramento de um espaço de exibição no Museu Nacional nas décadas que transcorreram à sua criação em 1818.

Um conjunto diversificado de fontes foi mobilizado e a análise dessas permitiu colocar sobre foco argumentos e expressões que sugeriam uma perspectiva visual da história natural, um regime de visualidade e o engendramento de uma espacialidade de exibição. O principal conjunto são livros de Registro e Ofícios (RA), onde foram transcritos ofícios, correspondências, relatórios, regulamentos, pedidos, avisos, listas, inventários e que indiciam dinâmicas institucionais.

Nos primeiros RAs<sup>1</sup> estão guardados gestos sobre os objetos e coleções. Estava também um vir a ser, desejados por diretores, guardas, preparadores do Museu Nacional. Projetava-se em texto uma arquitetura que comportasse uma visagem de museu.

Nestes rastros de problematização sobre o regime de visibilidade da história natural, propusemos um entrecruzamento de textos incorporando à análise aqueles produzidos nas últimas décadas do século XVIII que delineavam o “fazer” da história natural.<sup>2</sup> São Instruções, Memórias, Dissertações e Métodos escritos, sobretudo, pelo naturalista Domingos Vandelli (1735-1816) e seus discípulos. Vandelli chegou a Lisboa em 1764. Foi responsável pela instalação e direção dos museus de história natural e jardim botânico da Ajuda em Lisboa (1768-1810) e da Universidade de Coimbra (1772-1791).<sup>3</sup>

Reconhecemos nessas fontes a visagem de manual. A leitura comparada e refletida das instruções, dos métodos, das memórias, dos verbetes sinalizavam para aspectos que tangenciavam uma dimensão visual reposta às práticas da história natural. Estavam insinuadas orientações que, pedagogicamente, ensinavam sobre a “arte de observar” e também de registrar, seja no diário, seja pelo desenho. Também estavam prescritas as formas de coligir, matar, preparar e conservar, exercícios dos naturalistas a campo – mas também nos gabinetes e museus – que repercutiam nas formas como os espécimes deveriam ser dados a ver e, em uma aparência verossímil, por isso também implicados nas formas de classificar, ordenar e exhibir. Além disso, revelaram aspectos importantes para o estudo dos modos

---

<sup>1</sup> Estes livros são identificados e localizados na Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional (SEMEAR) sob a designação RA ou D, acompanhados de uma numeração subsequente correspondente a uma cronologia.

<sup>2</sup> Ressalto que a realização das pesquisas em Portugal foi possível pela concessão de bolsa pela CAPES para realização de doutorado sanduíche na Universidade de Évora, sob orientação do Professor João Carlos Pires Brigola.

<sup>3</sup> Aparentemente, sua vinda a Lisboa seria a docência no Colégio dos Nobres, mas permanece por quatro anos sem exercícios de funções oficiais. Nas correspondências de Pombal, evidencia-se a relação estabelecida com Jacopo Facciolati, professor de lógica e reitor da Universidade de Pádua, pedindo-lhe sugestões para a reforma da Universidade. O nome de Vandelli apareceria entre os nomes indicados pelo reitor para a docência no Colégio dos Nobres. Em 1768, Vandelli é nomeado como diretor do Jardim Botânico da Ajuda e com isso organiza-se uma “rede internacional de contatos científicos” com museus públicos, naturalistas e colecionadores privados. Vale ressaltar que Vandelli era discípulo e correspondente de Linneu (BRIGOLA, 2003, 2008).

de exibição. Apontam para a conformação de uma retórica visiva da *Scienza* dos museus, expressão utilizada por Vandelli que nos mostra a aderência entre o fazer da história natural e o seu *locus*. Neles detectamos esboços de um espaço de exibição para amostras, espécimes, objetos, recolhidos, preparados, montados, classificados a serem expostos às vistas.

Dentre esses textos, destacamos o manuscrito “Memórias sobre a utilidade dos jardins botânicos e museus d’história natural”, que expressa uma tentativa de definição e conformação de um espaço de colecionamento e exibição da natureza. A narrativa vandelliana vale-se de metáforas reveladoras de uma atribuição pedagógica: “Um Museu é um livro sempre aberto, no qual o observador se instrui com prazer, e facilmente; a memória vem ajudada pelos olhos, e se conserva a atenção pelo prazer da vista”.<sup>4</sup> O naturalista elabora seus argumentos reafirmando as utilidades do museu:

Nos Museus se pode aprender facilmente a nomenclatura das produções da Natureza, fazer os confrontos e as observações para investigar a sua origem, formação, e quais usos tem na economia, na Agricultura, nas Artes, na Medicina, no Comércio, e quais são aqueles das quais imediatamente, ou mediatamente ainda não conhecemos os usos, para mais atentivamente, analisadas, para descobrirmos.<sup>5</sup>

Uma outra utilidade dos museus é observada na *Memória*: formar o gosto. O naturalista, reconhecendo que o artista “não tem outro guia que a mesma Natureza” propõe: “por que não se dará a um Museu d’história natural o nome de Escola a mais perfeita do gosto?”.<sup>6</sup> No museu, onde se “subministra objetos inumeráveis” “se aprende a estima-los”.<sup>7</sup> No museu se “forma o gosto”: “juízo per-

---

<sup>4</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>5</sup> Brigola (2003) destaca no texto de Vandelli argumentos que vincam a defesa “da utilidade dos museus de história natural”. O texto organiza-se de maneira a explicitar as múltiplas funções do museu, pensado como “instituição científica simultaneamente envolvida nos objetivos programáticos do poder político e empenhado em compromissos de alcance social” (p. 223).

<sup>6</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>7</sup> VANDELLI, 1788.

feito, que dá o justo valor a cada coisa”.<sup>8</sup> É preciso inserir a narrativa vandelliana a um tempo de conformação da “ciência do belo” e da “doutrina do justo”. Nos séculos XVII e XVIII, “se começa a distinguir uma faculdade específica a que são confiados o juízo e o gozo da beleza” (AGAMBEN, 1992, p. 139). O termo “gosto” se impõe nas línguas europeias, para designar “uma forma especial de saber que goza o objeto belo” (p. 139). Esse “outro saber” “não pode explicar o seu conhecer, mas goza-o” (p. 140). Sobre a especificidade desse “outro saber”, autônomo do conhecimento intelectual, a estética moderna irá se dedicar: o “cognitio sensitiva a par da lógica, intuição a par de conceito” (AGAMBEN, 1992, p. 140).

No museu, o “Filósofo admira a Ordem da Natureza e descobre novos fenômenos. O Químico tem um vasto campo para penetrar nos Segredos da Natureza. O Artista acha novas produções para fazê-las entrar nos usos econômicos da Sociedade. O Agricultor pode experimentar, e multiplicar aquelas experiências, que lhe parecem uteis para o sustento da Vida”.<sup>9</sup> Para Vandelli, “o museu é feito principalmente para instruir, e servindo também para divertir”.<sup>10</sup> Para isso: “devem ser dispostas as produções naturais com gosto, e que interessem os Curiosos, e que possam instruir, e inspirem novas ideias aos Sábios”.<sup>11</sup> O tom da retórica visiva é feito por uma dupla visada, talvez paradoxal: o gosto e a ciência, a curiosidade e a instrução. Estaria então o modo de exibição conformado nesse limiar. Vandelli sabia da dificuldade desta (re)conciliação: “mas satisfazer todas estas vistas, sem apartar-se muito da ordem da Natureza, isso é muito dificultoso”.<sup>12</sup> A construção textual de Vandelli parece deslocar de um ponto a outro: por um lado estaria o museu, disposto ao gosto, ao exercício do juízo que “pertence inteiramente àquela força unida aos sentimentos, a qual discerne sem discurso” (AGAMBEN, 1992, p. 144). Por outro lado, o museu estaria forjado para a instrução, pela e para a ciência, verdade e discurso, por e para algo que deva ser explicado. Há um regime perceptivo delineado no espaço de exibição: “A ordem é que faz um dos maiores me-

---

<sup>8</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>9</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>10</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>11</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>12</sup> VANDELLI, 1788.

recimentos do museu”.<sup>13</sup> Na construção imagética/imaginária de Vandelli: “Um museu bem distribuído será o verdadeiro Teatro da Natureza, no qual um Mestre poderá ensinar a História Natural; e donde um observador pode tomar o gosto e instruir-se; por isso, tudo deve ser distribuído na vista principal de instruir”.

Partindo desse repertório sugerido por essas fontes nossa problematização esteve orientada por uma tentativa de compreensão dos modos de exibição<sup>14</sup> da natureza, ensaiados, prescritos, conformados na segunda metade do século XVIII, que se estendem nas primeiras décadas do século XIX e que elegiam o gabinete e o museu – conformados sob alguns registros visivos – como espaço de classificação, ordenação, disposição e exibição. Foi a partir dessas referências que ressignificamos as fontes reunidas sobre o Museu Nacional. Nessas percebemos o desejo de conformação de uma espacialidade que deveria assumir o registro ou a visagem de espaço de exibição e, além disso, gestos implicados ao cultivo das coleções, incluindo sua exposição.

## UM MUSEU GERAL BRASÍLICO

A análise sobre o Museu Nacional inicia-se com uma tentativa localizá-lo em cartografia – física e afetiva – de uma cidade que envolvia o Campo de Sant’Anna. A casa em construção de João Rodrigues Pereira de Almeida no Campo de Sant’Ana, que reunia “as proporções e cômodos convenientes ao dito estabelecimento”<sup>15</sup>, é escolhida para abrigar o Museu.

Foi necessário destacar o Campo de Sant’Ana nessa cartografia urbana, não apenas por dar endereço ao Museu Nacional, mas por se tornar palco privilegiado dessa cidade em um momento de intensas transformações. Espaço que se forja como *urbis*: transformado em capital do Brasil e na virada de século, capital de um Império. Experimentou nas primeiras décadas do século XIX transformações, suscitadas, principalmente, pela transferência do aparato administrativo portu-

---

<sup>13</sup> VANDELLI, 1788.

<sup>14</sup> A leitura da tese de Renske Langebeek (2010) foi inspiradora para o delineamento do termo “modos de exibição”.

<sup>15</sup> Palácio do Rio de Janeiro em 6 de junho de 1818. Rubrica de D. João VI, decreto de fundação do Museu Nacional.

guês com a chegada da Corte. Há mudanças de sensibilidades: produtos importados, circulação de estrangeiros, mudanças de hábitos, pouco a pouco, conferem tintas urbanas ao Rio de Janeiro (ALENCASTRO, 1997, p. 23).

Mas voltamos ao Campo de Sant'Ana. Parte dessa cena em transformação, torna-se palco privilegiado dessa cidade. Nas décadas que decorrem à chegada da Corte, uma multiplicidade de instituições ali se enraíza. Simbolicamente vai assumindo-se como: lugar de poder, de exibição da *performance* da corte, espaço de sociabilidade, do comércio e do divertimento. Pouco a pouco, foi se tornando espaço público, espaço das festas, dos divertimentos e das cerimônias (CAVALCANTI, 1998). O viajante Daniel Kidder fala dele como “coração da cidade”, onde estariam os edifícios da Câmara dos Deputados, o Paço do Senado, o Palacete do Campo da Honra, a Câmara Municipal, e o Palácio do Bispo Diocesano.<sup>16</sup>

Podemos sublinhar diferentes aspectos que, sobrepostos, conferem camadas de sentido à criação do Museu Real nos idos de 1818. Nesse exercício encontramos: a transferência da corte, a ressignificação do espaço urbano do Rio de Janeiro, a vinda de Leopoldina,<sup>17</sup> a presença da Missão Científica Austríaca, o trânsito de naturalistas e coleções. Concordamos com Lopes (2009) que a criação do Museu Nacional articula-se, sobretudo, com o desejo de conformação de um “Museu Metropolitano, de caráter universal” (p. 41). Mas isso não implica somente rupturas, principalmente com um *modus* experimentado nas últimas décadas do século XVIII. Sinalizamos continuidades. Se o desejo era de um Museu Metropolitano, sua inspiração também está no molde dos museus portugueses. Mas também isso: a cidade se metropolizava. O Decreto de fundação do Museu Real revela-nos desejos e interesses:

Querendo propagar os conhecimentos e estudos das Ciências naturais no Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de observação e exame, e que podem ser empregados em benefício do Comércio, da Indústria e das Artes que muito desejo favorecer, como

---

<sup>16</sup> Variedades: Extrato de Viagem ao Brasil pelo reverendo padre Daniel Kidder. *Gazeta Oficial do Império do Brasil*, v. III, n. 41, 22 fev. de 1848 (terça-feira), p. 3-4.

<sup>17</sup> Leontsinis (1997), ao problematizar a participação de Leopoldina na criação do Museu Real, afirma que do interesse pelas ciências naturais originaram-se os pedidos a D. João VI para a criação da instituição (p. 57).

grandes mananciais de riqueza: Hei por bem que nesta Corte se estabeleça um Museu Real para onde passem quanto antes, os instrumentos maquinas e gabinetes que já existem dispersos por outros lugares, ficando tudo a cargo das pessoas que Eu para o futuro nomear.<sup>18</sup>

Ainda em sonho o museu se projetava na “*Instrucção para os viajantes e empregados nas colonias sôbre a maneira de colher, conservar, e remeter os objectos de historia natural arranjada pela administração do R. Museu de Historia Natural de Paris. [...] Augmentada, em notas, de muitas das instruções aos correspondentes da Academia R. das Sciencias de Lisboa, impressas em 1781; e precedida de algumas reflexões sôbre a historia natural do Brazil, e estabelecimento do museu e jardim botânico em a Côrte do Rio de Janeiro.*” Texto sem referência de autoria. Porém, escrito por alguém que conhecia o fazer da história natural sob diferentes aspectos: interesse colecionista, viajantes e naturalistas, textos e produção científica, instruções, instituições. Alguém que olhava para a natureza do Brasil a partir de uma história natural europeia, ou das chaves de leitura que ela oferecia. Mas desse olhar buscava especificidades: “Sendo a Instrucção, que agora traduzo, feita com vistas no aumento dos Estabelecimentos de Paris; e sendo as Breves Instruções Portuguesas para formar um Museu Nacional em Lisboa; julgo conveniente indicar as seguintes reflexões, privativas à História Natural do Brasil; e ao estabelecimento do Museu e do Jardim Botânico em o Rio de Janeiro”.<sup>19</sup>

A elaboração dessas instruções indica como a concepção de um museu de história natural no Rio de Janeiro, no princípio do século XIX, esteve impregnada dos *modus* de fazer dessa ciência conformados no século XVIII. Mais que uma suposta ruptura com a mudança de século e, principalmente, com o deslocamento do lugar da coleção, há permanências.

O autor, apesar de propor a tradução de uma instrução francesa, tem em seu ateliê de escrita um conjunto de textos publicados no Reino Português. Grifa e recupera, principalmente, as “Breves Instruções aos correspondentes da Academia das Ciências” de Lisboa, publicadas em 1781. Constrói um argumento legi-

---

<sup>18</sup> BRASIL. Decreto de 6 de junho de 1818. Cria um Museu nesta Corte, e manda que ele seja estabelecido em um prédio do Campo de Santa Ana que manda comprar e incorporar aos próprios da Coroa.

<sup>19</sup> *Instrucção para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

timador para o estabelecimento de um museu na América Meridional, trazendo exemplos de animais que para ele, “aqui são exclusivamente produzidos”. Por isso aconselha: “é evidente que devemos por todo o cuidado em conhecer os Produtos naturais desta importante Parte do Mundo; e esperar dele grandes resultados para as Ciências e para as Artes”.<sup>20</sup> Há aí um deslocamento na argumentação do autor: o Brasil deixa de ser apenas um lugar “coleccionável”. Um museu instalado na capital do Reino do Brasil. Porém, inspirado ao modelo setecentista do Museu da Ajuda. Faria parte de uma rede colecionista entre as províncias e a Corte.

Para melhor se conseguir aquele Estabelecimento, parecia-me que em alguma Casa pública do Governador ou Ministro de cada uma das Capitánias houvesse um Gabinete de História Natural com todos os Produtos de sua Capitania somente; e que o Museu da Corte do Rio de Janeiro tivesse pelo menos um Produto irmão de cada um dos Produtos dos Museus Parciais das mesmas Capitánias.<sup>21</sup>

Nas capitánias deveriam ser arranjadas, “pela primeira vez duas Coleções completas de todos os Produtos”. Marcados com o mesmo número, os produtos formavam uma coleção que seria remetida ao Museu do Rio de Janeiro e outra “arranjada” no “Museu particular” da capitania.<sup>22</sup>

Repostos os objetos e as produções da natureza ao museu, essas deveriam seguir as prescrições que orientavam a prática científica, encerrada em uma espacialidade: museu. “Recebidos os Produtos no Museu Geral do Rio de Janeiro, deveriam reduzir-se, quanto antes, pelos sistemas, que se tivessem adotado; e arranjar-se distintamente pelas famílias, classes, ordens, gêneros, espécies e variedades”. O Museu Geral deveria também dispor de um Catálogo “que ao mesmo tempo servisse de Inventário” no qual fossem registrados os produtos “pela mesma ordem, e com os mesmos números dos armários, prateleiras, e indivíduos que eles se achassem no Museu”. Há aqui uma sobreposição entre classificação e espacialidade. Reposto a um sítio o objeto era por ele identificado. Assim como

---

<sup>20</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

<sup>21</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

<sup>22</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

a classificação, a sua exibição respondia a um “sistema”. Inscrito em um catálogo materializado e ordenado na visualidade expositiva. Texto e imagem se sobrepõem: “escrevendo junto a cada um dos Produtos não só os seus nomes sistemáticos, e os triviais, mas toda a história e circunstâncias que dele constassem”.<sup>23</sup>

O exemplo estava no Museu da Universidade de Coimbra. Nas expressões do autor: “arranjado” pelo Dr. Manoel José Barjona. De “catálogo na mão se acha no momento qualquer produto, que haja no Museu”. Podia assim o visitante, “até sem Mestre se pode aprender Zoologia e Mineralogia”.<sup>24</sup> Talvez essa seja uma das argumentações presentes nos textos instrutivos que mais indiciam sobre um modo de exibição. Há, para além de uma sobreposição entre o catálogo e o espaço, algo que incide sobre o espectador, a quem olha. E da mesma forma revelador: alguém que observa do lugar do aprendizado.

O Museu Geral Brasílico seria então constituído. Seriam evitadas, pelas informações circulantes nos catálogos, “repetições supérflua de remessas” e ainda seria possível o “constante enriquecimento” das coleções. Um museu instalado na capital do Reino também deveria, com isso, colecionar produtos naturais [...] “de todas as nossas Ilhas, possessões d’Azia e África, do Reino de Portugal, e finalmente de todo o Mundo”. Os Reais Museus da Ajuda e da Universidade de Coimbra também deveriam se inserir nessa rede colecionista: “por esta forma os Museus se enriqueceriam mutuamente, e se multiplicariam os elementos dos conhecimentos exatos [...]”.<sup>25</sup>

## EXPLOSÃO DO CONTINUUM: EXPOSIÇÃO PÚBLICA

Nossa reflexão sobre a conformação de uma espacialidade e de um *modus* de exibição no Museu Nacional elege, no presente texto, um momento que nos parece significativo para a instituição. Trata-se da reabertura da exposição pública no ano de 1847:

---

<sup>23</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

<sup>24</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

<sup>25</sup> *Instrução para os viajantes e empregados nas colonias...*, 1819.

Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor. Achando-se de todo ultimadas, as obras, por que acaba de passar o Museu Nacional e estando suas coleções metodicamente arranjadas, ainda que classificação e rótulos não estejam levados a aquele ponto de perfeição que se deve atingir com o tempo e trabalho: tenho a honra de levar ao conhecimento de Vossa Excelência, que pretendo na quinta-feira, 10 do corrente, dar começo a exposição pública do estabelecimento, na forma das antigas ordens, se Vossa Excelência não mandar o contrário. Deus Guarde a Vossa Excelência muitos anos. Museu Nacional, 2 de Junho de 1847.<sup>26</sup>

Nosso interesse será decapar os anos anteriores e perceber como, neste momento, estava em disputa a conformação de uma espacialidade e o engendramento de um modo de ordenar, classificar e exhibir.

Esse pequeno ofício nos indicia a gestação de uma exposição. Exposição essa sonhada, projetada cotidianamente ao longo dos anos que a precedem. A leitura de relatórios, ofícios, notícias de jornais e relato de viajantes nos remete às décadas anteriores a esse aparente “acontecimento”. Neles há registros da formação das coleções, dos modos de organização e da classificação dos objetos. Mas há também indícios das mudanças na espacialidade do museu e de como os modos de exibição foram se forjando. Faço aqui a escolha de tomar esse “episódio” como uma explosão de um *continuum*.<sup>27</sup>

Investigar os modos de exibição, para além de considerar tangentes as questões relacionadas à formação das coleções e o repertório/inventário visivo do museu exigiu repor à espacialidade um conjunto de interrogues. Primeiro, devemos considerar a transformação de uma casa/sobrado em um espaço de cole-

---

<sup>26</sup> Ofício ao Governo participando que 5º feira 10 do corrente se vai dar começo à exposição pública no Museu Nacional. 2 de Julho de 1847 (RA02).

<sup>27</sup> Nossa inspiração em Benjamin (2007) recai em um procedimento metodológico. Partimos de um momento que consideramos significativo, não apenas por uma “aparente” importância, mas por engendrar, colidir, conectar, amalgamar um conjunto de elementos que nos parecia tangente à problemática dos modos de exibição. “Que o objeto da história seja arrancado, por uma explosão, do *continuum* do curso da história é uma exigência de sua estrutura monológica. Esta torna-se visível apenas no próprio objeto arrancado. E isso ocorre sob a forma da confrontação histórica que constitui o interior (e, por assim dizer, as entranhas) do objeto histórico e da qual participam em uma escala reduzida todas as forças e interesses históricos. Graças à sua estrutura monológica, o objeto histórico encontra representada em seu interior a sua própria história anterior e posterior” (BENJAMIN, 2007, p. 517).

cionamento e de exibição: museu representativo da nação. Era preciso imprimir a essa arquitetura uma outra visagem. De espaço privado a espaço público. Que comportasse outras divisões, outros cômodos, outras denominações. Que se apresentasse à cena pública sob outro regime visivo. Deveria, portanto, ser reconhecido como um museu que ocupava o Campo de Santana.

No relatório referente às atividades decorridas em 1837, escritos por Custódio Alves Serrão, que assumiu a direção do Museu em 1828, encontramos sob a designação “Dos melhoramentos que se fazem necessários”<sup>28</sup> “problemas”:

[...] parece-me instrutivamente demonstrada a imperfeição da organização do Museu Nacional sem meios regulares de suprir-se dos produtos do país, sem seguidas relações externas, sem administração apropriada, dizimado anualmente pelos insetos destruidores, pela umidade, pelo pó, pelas variações de temperatura e mil outras nocivas influências do clima que o mais vigilante cuidado pode apenas minorar, e nunca inteiramente evitar, em vez de prosperar forçosamente terá o Museu de ver-se reduzido com poucos anos ao edifício, as substâncias mineralógicas impossíveis de decomposição, e ao esqueleto dos produtos organizados se se não adaptarem medidas regulares que o possam salvar tendo a experiência demonstrado que nunca será da generosidade pública que tem de esperar a sua prosperidade.<sup>29</sup>

O diretor figura uma ruína. O edifício como cenário da decomposição. Vamos percebendo que as argumentações sobre as necessidades de intervenção no prédio recaem sobre alguns aspectos, dentre eles, a adequação necessária à conservação das coleções: preocupação com a humidade, variações de temperatura, presença do pó.<sup>30</sup>

Se, por um lado, os relatórios colocam em relevo os “problemas” do Museu, por outro, ecoam deles desejos:

---

<sup>28</sup> Relatório dos trabalhos feitos no Museu Nacional desde o princípio do ano de 1837... (RA01).

<sup>29</sup> Relatório dos trabalhos feitos no Museu Nacional desde o princípio do ano de 1837... (RA01).

<sup>30</sup> Relatório dos trabalhos feitos no Museu Nacional desde o princípio do ano de 1837... (RA01).

Tais são os melhoramentos que me parece devam eficazmente concorrer para a prosperidade do Museu Nacional e sem os quais jamais se poderá tirar da acanhada esfera em que foi criado, tendo de oferecer unicamente na variedade de produtos mais ou menos bem classificados, vago passatempo a curiosidade.<sup>31</sup>

O relatório referente ao ano de 1837 também foi publicado no periódico.<sup>32</sup> Apesar da semelhança argumentativa traz outros elementos em destaque. Nesse, a ideia de “vago passatempo a curiosidade” parece ser estendida: “Mas o Museu, Senhores, tem ainda muitas necessidades materiais, e outras exigidas pela Ciência, as quais todas muito cumpre acudir, se queremos aproveitar a utilidade de um tal Estabelecimento”.<sup>33</sup>

Parece estar mais sublinhado, ou mais explícito um discurso reivindicativo:

Uníssonos tem sido a este respeito os Relatórios de todos os meus predecessores, e acorde com eles eu chamarei também a vossa atenção para esta importante Estação, a qual, se continuar a indiferença, com que tem sido olhada, ficará em pouco tempo, de rica e importante que foi, e ainda é, reduzida as paredes dos salões.<sup>34</sup>

Nesse relatório publicado, fica mais evidente que estava em processo – e que provavelmente havia sido interrompido – um projeto de reforma: “O edifício, em que ele está, deve ser aumentado, concluindo-se como foi projetada, a parte que apenas tem as primeiras paredes”.<sup>35</sup> As ideias de aumento, extensão, alargamento, estarão presentes em várias argumentações, mesmo que em antítese: “Não pode um Estabelecimento semelhante ser circunscrito as mesquinhas dimensões

---

<sup>31</sup> Relatório dos trabalhos feitos no Museu Nacional desde o princípio do ano de 1837... (RA01).

<sup>32</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 1-2.

<sup>33</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 1.

<sup>34</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 2.

<sup>35</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 2.

dos edifícios ordinários; e em nenhum sentido o prédio, que ele atualmente ocupa, lhe é já adequado porque carece de espaço, de cômodos, de alterações e de consertos indispensáveis e prontos”.<sup>36</sup> Desejava-se construir uma espacialidade tendo como arquétipo uma imagem mimetizada, figurada na expressão museu e suas conformações: “o sistema de seus compartimentos acanhado, e mal entendido, deve ser alterado, convertendo-se em salões espaçosos, pequenos gabinetes, que não são próprios de tais edifícios, e não prestam bom arranjo aos objetos, que se devem neles acomodar”.<sup>37</sup> Sobrepenha-se a essa espacialidade uma segunda materialidade: “É também indispensável a reforma, e aumento de armários, que possam conter grande numero de objetos, e devidamente classificados; sendo os poucos, que existem, imperfeitos e acanhados”.<sup>38</sup>

Seguidos alguns anos encontramos outro relatório que também trazia uma seção dedicada às “outras necessidades do Museu”. O principal pedido, já em 1844,<sup>39</sup> está relacionado às obras no prédio do Museu:

Além das necessidades que ficam expostas em cada uma das seções, outras há no Museu Nacional, que o Conselho não ousaria transpor, por que faltaria ao seu mais santo dever; e entre elas tem primeiro lugar com a mais, urgente, a continuação da obra do edifício posta em andamento, e novamente interrompida.<sup>40</sup>

Esse pedido do diretor é acompanhado por uma justificativa que revela a interseção entre os aspectos da prática científica do Museu e a exibição das coleções:

A superabundância de objetos, o amontoado de muitos deles, a escassez do espaço impedem que a classificação possa apresentar aquela clareza

---

<sup>36</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 2.

<sup>37</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 2.

<sup>38</sup> Parte Oficial. Ministério do Império (Continuado do nº110). *Correio Oficial*, v. 1, n. 111, 19 maio 1838. (sábado), p. 2.

<sup>39</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

<sup>40</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

que é de sua essência, e tornam de todo impossível a harmonia que em tais estabelecimentos demanda o duplo fim do estudo, e da vista.<sup>41</sup>

Estão sobrepostos nesse argumento aspectos referentes à classificação, à clareza e à harmonia: “Esta harmonia que não só deve achar-se na distribuição dos objetos, nas formas dos armários, como também na construção do edifício tem ser dividida um limite marcado pela ciência, mas nunca deixa de ser ela que reveste do caráter de gravidade própria do estabelecimento de tal natureza”<sup>42</sup>

No decorrer dessa argumentação a noção de harmonia está impregnada de um duplo sentido: tanto da classificação, quanto da ambiência expositiva.

As três galerias projetadas na parte do edifício que está em começo, e que são da maior simplicidade, e economia, podem de mais, concluir-se com muito pequeno sacrifício, por terem já os muros, e arcadas do plano inferior, elevados ao nível necessário para receberem madeiras, e por estar parte destas, aparelhada, assim como muitos materiais, em depósito.<sup>43</sup>

Além disso, o emprego do termo “galeria” sinaliza a incorporação de determinados códigos. Há claramente o investimento em um espaço projetado e específico para a exibição das coleções. Na argumentação do diretor: “Tais galerias além de completar a perspectiva do edifício, darão nova vida ao Museu, fazendo sobressair todos os objetos de uma maneira vantajosa, já pelo espaço e clareza em sua disposição, já pelo método harmônico na sua classificação”<sup>44</sup> A espacialidade ou a forma “galeria” é assumida.

Para além do aspecto da conservação e da forma de seus “cômodos”, outro aspecto precisa ser colocado em foco. Relaciona-se à própria visibilidade que o prédio do Museu deveria assumir e por isso representar.

Nos anos seguintes, contudo, no bojo das reivindicações para as obras no edifício do Museu, alguns ofícios trocados com o governo sugerem como os projetos da fachada e da planta para o edifício foram tema para discussões entre o

---

<sup>41</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

<sup>42</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

<sup>43</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

<sup>44</sup> Relatório dos trabalhos e aquisições havidas no Museu Nacional durante o ano de 1843... (RA02).

Conselho do Museu e o governo. Um ofício expedido, em 1842, pelo diretor Alves Serrão remete “os projetos da nova fachada, e planta do Edifício do Museu Nacional”<sup>45</sup> Traz como justificativa que a nova planta, que modificava em parte a que havia sido mandada por em execução, seria “mais apropriada aos destinos de um tal Edifício, e por que além da propriedade, da solidez, e mais nobre caráter da arquitetura, é palpável a economia, que trará à construção”<sup>46</sup>

Meses depois uma portaria é enviada ao Museu “mandando que o Conselho faça levantar diferentes riscos do edifício para se escolher o que mais agrada a S. M. o Imperador”<sup>47</sup> A portaria também informava que haviam sido “encarregados o Engenheiro Julio Frederico Hoeler, e o Lente da Academia de Belas Artes Augusto Henrique Victorio Grandjean de Montgny, de levantar cada um deles uma planta do edifício de que se trata, e que para esse fim se deverão entender com V.M.”<sup>48</sup> Não é possível precisar se Montigny e Koeller chegaram a realizar o projeto encomendado. Mas tal pedido já nos parece, por si só, significativo. Qual visagem sonhada para um Museu projeto por Montigny? Ver alguns dos projetos<sup>49</sup> de Montigny remete, portanto, a um conjunto de elementos que provavelmente estariam marcados no projeto de Museu Nacional. Seria um monumento forjado, sobretudo, pelo partido neoclássico, incorporado também nos desenhos e projetos para os edifícios representativos da cidade. Esse mosaico recorrente de elementos arquitetônicos – coluna, entablamento, frontão, arco pleno, abóbada, cúpula – recai, sem dúvida, no arquétipo de museu forjado no século XIX:

---

<sup>45</sup> Ofício ao Governo remetendo os projetos da nova fachada, e planta do Edifício do Museu Nacional...1842 (RA02).

<sup>46</sup> Ofício ao Governo remetendo os projetos da nova fachada, e planta do Edifício do Museu Nacional...1842 (RA02).

<sup>47</sup> Portaria mandando que o Conselho faça levantar diferentes riscos do edifício para se escolher o que mais agrada a S. M. o Imperador... 1842 (RA02).

<sup>48</sup> Portaria mandando que o Conselho faça levantar diferentes riscos do edifício para se escolher o que mais agrada a S. M. o Imperador... 1842 (RA02).

<sup>49</sup> Não conseguimos localizar referências precisas de um projeto elaborado por Montigny para o Museu Nacional. Contudo, encontramos um desenho publicado na Separata das Atas do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros a reprodução de imagem intitulada “Uma fachada monumental” (TELLES, 1966). Mesmo que não seja afirmar que se trata de um projeto para o Museu Nacional é possível reconhecer os elementos de uma arquitetura perspectivada por Montigny (Ver Figura 13).

*Le “tournant museal” du XIX siècle suscite la multiplication d’édifices monumentaux, surchargés d’allusions à l’architecture de la Renaissance, et associant étroitement la célébration des dynasties régnantes à la mise en oeuvre des nouvelles disciplines du savoir, sur les modèles offerts par l’Alte Pinakothek de Munich, la Gemaldegalerie de Dresden, ou la Nationalgalerie de Berlin”* (FALGUIÈRES, 2013, p. 21).

Em 1846, novos ofícios remetidos ao Governo apontam que se repetiam os pedidos relacionados às reformas do edifício. Uma Portaria é remetida ao diretor do Museu “exigindo um orçamento das despesas necessárias para a pintura do Museu”. A Portaria parece ser uma resposta a um ofício enviado dias antes e solicitava “para se poder deliberar sobre a autorização” orçamento “para o caiamento das paredes, pinturas dos tetos, janelas e grades, não só da nova sala, como de todas aquelas que sofreram alteração em consequência das obras feitas no Museu Nacional”.<sup>50</sup> Em setembro, Alves Serrão envia um ofício “remetendo o orçamento as despesas que são necessárias para a pintura do Museu”.<sup>51</sup> Pouco depois, um Aviso informava que havia sido autorizado “o Inspetor geral das Obras Públicas para mandar proceder à pintura, e caiamento do Museu”.<sup>52</sup> Esse período de intensa correspondência e negociações corresponde também a mudanças na direção do Museu. Emilio Joaquim da Silva Maia, diretor da Seção de Zoologia e também secretário do Museu assume a direção em 16 de dezembro de 1846.

## **CONTINUIDADES DE PESQUISA SOBRE OS MODOS DE EXIBIÇÃO:**

Propusemos nesse texto centrar nossa análise tendo como referência o anúncio do início da exposição pública às quintas-feiras.<sup>53</sup> Este episódio pode su-

---

<sup>50</sup> Portaria exigindo um orçamento das despesas necessárias para a pintura do Museu... 1846. (RA02).

<sup>51</sup> Ofício ao Governo remetendo o orçamento das despesas que são necessárias para a pintura do Museu...1846 (RA02).

<sup>52</sup> Aviso participando que se autorizou o Inspetor Geral das Obras Públicas para mandar proceder a pintura, e caiamento do Museu... 1846 (RA02).

<sup>53</sup> Ofício ao Governo participando que 5ª feira, 10 do corrente se vai dar começo à exposição pública do Museu... 1847 (RA02).

gerir que estavam finalizadas as obras, a preparação e a classificação das amostras e, sobretudo, a disposição e a exibição das coleções. Mas, como mônada é preciso enxergar esse episódio no seu devir.

Um dos lampejos viria meses depois. Outro ofício remetido pelo novo diretor Frederico Leopoldo Cesar Burlamaque<sup>54</sup> parece revelador de uma vocação pedagógica que se esboçava na exibição das coleções. Tratava-se de um ofício ao Governo pedindo autorização para que a exposição pública do Museu fosse feita aos Domingos:

Ilustríssimo e Excelentíssimo Senhor: A exposição pública do Museu Nacional nas Quintas-feiras, por ser dia de ocupação para a maior parte dos habitantes desta Corte, priva uma boa parte do público de poder visitar o Estabelecimento; e como muito convém, no interesse das Ciências naturais, que todo o público o possa frequentar: tomo a confiança de pedir a Vossa Excelência a autorização para mudar o dia da exposição das quintas-feiras para os Domingos, exceto nos da Páscoa da Ressureição, Páscoa do Espirito Santo e quarto do Advento, nos quais o Estabelecimento se deverá encontrar fechado. Peço também autorização para não haver trabalhos nas quintas-feiras, como se pratica em todos os Estabelecimentos científicos e como uma compensação aos Empregados pelos Domingos em que tem de comparecer.<sup>55</sup>

Mas nestes lampejos também encontramos disputas que ainda transcorriam. A formação das coleções e ainda as obras no edifício seriam temas ainda presentes nos anos seguintes. A década que transcorre à “exposição pública” até o ano de 1857, quando se anuncia as conclusões de obras no edifício, é marcada pela conformação de uma espacialidade, por deslocamentos e acomodações das coleções e das seções do Museu Nacional. Os anos que seguem à finalização dos novos salões também foram marcados por significativas transformações nas dinâmicas institucionais, como a substituição de diretores de seções e funcionários

---

<sup>54</sup> Decreto nomeando o Sr. Frederico Cesar Burlamaque para os Lugares de Diretor do Museu e da Seção de Mineralogia, Geologia e Ciências Físicas...1847 (RA02).

<sup>55</sup> Ofício ao Governo pedindo autorização para que a exposição pública do Museu seja mudada para os Domingos...1848 (RA02).

do Museu Nacional. Encontramos um “cultivo” intenso sobre as coleções, sugerindo-nos um movimento de fixação de uma linguagem de exibição.

A investida de análise nas primeiras décadas de funcionamento do museu, rompendo, de certa forma, com uma perspectiva historiográfica que privilegiou as décadas seguintes à de 1870, aponta-nos para potencialidades e limites. Permitiu reconhecer a complexidade no engendramento e na conformação de uma espacialidade de exibição. Mas também limitou a ampliação da análise para um período significativo, também de intensas mudanças e deslocamentos, posteriores à nomeação de Ladislau Netto para o cargo de diretor. Acompanhando a leitura dos relatórios dos finais da década de 1860 percebemos que, pouco a pouco, foi sendo reforçada uma ideia de “inadequação do edifício”. Foram sendo mobilizados argumentos sobre uma espacialidade que sublinharam, sobretudo, desequilíbrios entre espaço e coleção. Marcava-se ou ressaltava-se um lugar impróprio, acanhado. Temos por hipótese, colocadas para pesquisas do futuro, que começa a se forjar uma argumentação que perspectiva a mudança de prédio, iniciando com propostas de transferência de algumas das seções.

Nosso exercício com as fontes permitiu reconhecer que os modos de exhibir no Museu Nacional permeou discussões, pedidos, ofícios. Estiveram, portanto, em disputa. Foi sendo produzido e engendrado implicando guardas, porteiros, preparadores, naturalistas, diretores, ministros. Também foi possível problematizar como esteve em debate e permeou argumentos um aspecto visivo, seja como parte fundante da própria história natural, seja na conformação, no projeto, na representação de uma arquitetura como espaço de exibição. Foi então no rastro dessas questões sobre historicidade dos modos de exibição, dos regimes de visualidade dos museus e, sobretudo, do “fazer expositivo” que guardamos meus interesses.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Gosto. In: *Enciclopédia Einaudi: Criatividade-Visão*. Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda. 1992. p. 139-157. v. 25.
- ALENCASTRO, L. F. de. Ordem Privada e Vida Privada no Brasil Imperial. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil: Império a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11-94. v. 2.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. 1167 p.
- BRIGOLA, João Carlos Pires. *Coleções, gabinetes e museus em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. 614 p.
- BRIGOLA, João. Domenico Agostino Vandelli: um Naturalista italiano a serviço de Portugal e do Brasil. In: CAMARGO-MORO, Fernanda de. et al. *O gabinete de curiosidades de Domenico Vandelli*. Rio de Janeiro: Dante, 2008. p. 41-52.
- CAVALCANTI, Nireu Oliveira. *Rio de Janeiro centro histórico 1808-1998: marcos da colônia*. Rio de Janeiro: Dresdner Bank Brasil, 1998. 143 p.
- INSTRUÇÃO para os viajantes e empregados nas colonias sobre a maneira de colher, conservar, e remeter os objectos de historia natural arranjada pela administração do R. Museu de Historia Natural de Paris. (...). Augmentada, em notas, de muitas das instruções aos correspondentes da Academia R. das Sciencias de Lisboa, impressas em 1781; e precedida de algumas reflexões sobre a historia natural do Brazil, e estabelecimento do museu e jardim botânico em a Côrte do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1819. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_obrasraras/or84809/or84809.pdf](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or84809/or84809.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- LANGEBEEK, Renske. *Les musées d'histoire naturelle de Leyde, paris et Londres*. Museum National d'Histoire Naturelle, 2010.
- LEONTSINIS, Solon. A Imperatriz Leopoldina e a História Natural do Brasil. In: SCHUBERTL, Guilherme. *200 anos: Imperatriz Leopoldina*. Rio de Janeiro: IHGB, 1997. p. 57-77
- LOPES, Maria Margaret. *O Brasil Descobre a Pesquisa Científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.
- TELLES, Augusto Carlos da Silva. *Separata do Vol. V das Actas do V Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros*. A casa de Residência de Grandjean de Montigny no Rio de Janeiro. Coimbra, 1966.
- VANDELLI, Domingos. *Memórias Sobre a utilidade dos Jardins Botânicos e Museus d'História Natural*. [S.l. : s.n], 1788. (BACL – Série Vermelha – Cota: Vermelho 143(2)).



---

## **O ROSÁRIO, O COMPASSO E O TERÇO: LAÇOS SOCIAIS E EDUCABILIDADES NEGRAS EM PERNAMBUCO (1800-1850)**

*Itacir Marques da Luz*

### **INTRODUÇÃO**

A experiência da escravização nas Américas acabou possibilitando aos africanos e seus descendentes certas aproximações, e com elas, a construção e o compartilhamento de noções que os uniam em novas relações sociais. Nesse sentido, a construção da identidade étnica envolve a consciência das diferenças entre os sujeitos em contato, capaz de produzir novos significados ao se inserirem em sistemas sociais. Mesmo imersos em múltiplas diferenças e conflitos esses “encontros” produziram formações sociais que aglutinavam diversas contribuições a partir de processos historicamente definidos, possibilitando alternativas de convivência, organização e alguma distinção. Dentre essas possibilidades estavam as associações fraternais, cuja dinâmica associativa proporcionava a circulação de valores e saberes entre seus membros.

No plano mais amplo, nos propomos a discutir a importância destes arranjos coletivos enquanto instâncias educativas no conjunto das ações produzidos pela população negra no Brasil oitocentista. Para tanto, tomamos como cenário a Província de Pernambuco da primeira metade do século XIX, lugar estratégico no circuito do tráfico atlântico e com expressiva presença dessa população. Em meio aos diferentes arranjos, destacamos aqui o papel de três irmandades instaladas na cidade do Recife, e que figuravam entre os espaços sociais que agregavam tais

sujeitos: Irmandade do Rosário dos Homens Pretos; Irmandade de N. S. do Terço; e Irmandade de S. José do Ribamar. Nelas, procuramos observar o funcionamento, assim como as articulações entre si, e também sua capacidade de promover a circulação de valores e saberes diversos, demonstrando, portanto, seu potencial educativo, o que fortalecia as relações sociais tecidas no interior do escravismo e no movimento da própria diáspora.

## **RECRIANDO LAÇOS NO MUNDO ATLÂNTICO**

A experiência histórica dos africanos através do tráfico negreiro transatlântico foi, por muito tempo, assinalada como um primeiro e fundamental passo nesse processo de descaracterização cultural, devido ao rompimento da relação com o ambiente onde suas tradições encontravam o sentido de existir: a África. De acordo com o que se supunha é que sua estrutura social havia sido completamente desagregada e, por consequência, também não tivesse restado mais um conjunto definido e estabelecido de valores, crenças e costumes que balizasse seu comportamento, restando-lhes, portanto, seguir de forma mimética o estilo de vida e as demais escolhas do “mundo dos brancos” após o processo de escravização.

No entanto, ao cruzarem os oceanos, estes sujeitos levaram consigo suas divindades, visões do mundo, alteridades (linguística, artística, étnica, religiosa); conduziram ao Novo Mundo suas diferentes formas de organização social e seus modos de simbolização do real. Já instalados fora do seu continente, deram início a um processo de criação e recriação cultural para, assim, preservarem os laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. Da mesma forma, esta rede de interação permitiu às múltiplas culturas africanas que se espalharam pelo mundo manterem marcas visíveis de suas origens e que exerceram papel fundamental para que africanos e seus descendentes realizassem sua reconstrução de vida.

Ao discutir a diáspora negra no Brasil, Heywood (2010) destaca o papel dos centro-africanos entre aqueles que foram trazidos pra cá, os quais, por algumas de suas características, ajudam a entender certas particularidades dessa que seria uma “cultura negra” nas Américas. Esses mesmos centro-africanos pensavam sobre si primeiramente em termos de identidades sociais construídas de laços familiares e outras comunidades locais. Nesse sentido, a essência da escravização para eles consistia no fato de serem desnudados da percepção que tinham

de si próprios, e, conseqüentemente, lutavam no Novo Mundo para restaurar – ou criar – um sentido comum de identidade. Ainda segundo a autora, a história desse grupo étnico como membros de comunidades conscientes no Novo Mundo começou a partir da chegada de uma quantidade numerosa de pessoas de origens convenientemente semelhantes e que terminaram confrontando-se com outros escravizados de características suficientemente diferentes, em momentos quando ambos se mobilizaram enquanto grupos e voltaram-se às suas origens africanas.

Quanto mais gerais e características as atitudes e comportamentos nos quais se baseavam, tanto melhor. Idiossincrasias locais, independentes de quão importantes foram em suas vidas anteriores, contavam muito pouco no processo social – vital para sobreviverem à escravidão nas Américas – de criarem novas identidades sociais baseadas em velhos símbolos. Até o ponto em que se identificavam em oposição aos seus senhores, eles assim o fizeram enquanto escravizados. Basearam-se em símbolos de origem africana primeiramente para se distinguir dos outros. Misturas complexas de africanos de várias origens teriam intensificado as tendências dos interessados em despejar novo vinho de vida, sob a escravidão, em velhas garrafas, tendo por base suas origens na África. (HEYWOOD, 2010, p. 30)

Origens locais, números e oportunidades constituíram o segundo plano de centro-africanos e outros no Novo Mundo: pessoas suficientes do tipo certo, no momento certo e nas circunstâncias certas poderiam fazer uso efetivo de experiências anteriores em tal migração. Devido à separação dos grupos de origem e o estilhaçamento das relações de linhagem, esses sujeitos foram compelidos a encontrar outros laços sobre os quais pudessem tecer uma “nova” organização social. Nesse processo, várias tradições se encontraram em um novo ambiente que lhes era igualmente estranho e a partir do qual tiveram que se reelaborar para assegurar a sua sobrevivência, valendo-se primeiramente daqueles que eram amadurecidos ao longo do percurso da aldeia africana até a América.

Mas nem sempre esses indivíduos puderam permanecer juntos, e certamente ao fim do transplante de um mundo para o outro, alguns viram-se inteiramente sozinhos e diante da necessidade de aprender novas línguas e novos costumes. Nessa situação, eram fundamentais os africanos já aclimatados, funcionando como referências para guiar os novos indivíduos no processo de inserção em

uma nova realidade. Como afirma Souza (2006), sempre havia pessoas capazes de representar anseios partilhados por muitos, capazes de unir em torno de si o grupo, traçar identidades, organizar as relações, propor a reprodução de padrões culturais, tornando-se líderes da comunidade. Em meio às situações como a fatídica travessia do Atlântico, os africanos passariam a perceber que o entendimento entre eles ia além das aproximações linguísticas e que alcançava significados mais profundos. Segundo explica Slenes (1992, p. 59):

Uma vez no Brasil, os escravos perceberam ou não teriam demorado a entender que estavam todos sujeitos a praticamente o mesmo tipo de domínio, e que provavelmente passariam toda a vida na nova sociedade como seres liminares. Ao mesmo tempo, e em parte por causa disso, eles teriam percebido suas possibilidades de construir, a partir de uma herança cultural em comum, uma nova sociabilidade na própria soleira da porta que não se lhes abria, e contra aqueles que a mantinham fechada. Nesse sentido, a palavra que os escravos detinham pode ter deixado de ser para eles apenas um significante, revelando afinidades mais profundas, para torna-se, ela mesma, um dos elementos constitutivos de sua nova identidade.

A família africana dava lugar, então, aos primeiros laços daquilo que poderíamos chamar de “família do cativo”, na relação profunda entre os companheiros de viagem e de suplício, que dali em diante tornavam-se *Malungos* uns dos outros. Integrar-se no Novo Mundo exigia, portanto, o desenvolvimento de relações com os companheiros na mesma condição, pessoas submetidas a um mesmo sistema de dominação. Estes laços podiam basear-se numa experiência como o momento de aprisionamento, o trajeto de algumas caravanas do interior para o litoral na África; o transporte para as Américas no mesmo navio. Do lado de cá do Atlântico, isso se estendia ao trabalho na mesma casa, fazenda, oficina ou rua de alguma cidade, mas também podiam acontecer através da convivência nas tabernas, nos batuques e nos festejos, além das próprias fugas, a partir das quais organizavam redutos próprios, tradicionalmente na forma de quilombos. Entre estes espaços e processos de convivência também figuravam as associações.

Desde o período colonial, as diferentes categorias sociais costumavam se organizar e se fazer representar através de certas associações de caráter religioso e filantrópico, cuja forma mais conhecida e que vieram se difundir pelos diferentes

pontos das Américas foram as irmandades leigas. Segundo Reis (1991), essas irmandades eram associações corporativas, no interior das quais se teciam solidariedades fundadas nas hierarquias sociais. Tal como ocorria na Europa há alguns séculos, apesar das diferenças administrativas e da vinculação simbólica a seus santos protetores específicos, essas confrarias possuíam características em comum:

[...] primeiro, a ênfase na prática das virtudes cristãs em palavras e atos; segundo, um espírito de responsabilidade coletiva pelo bem-estar físico daqueles irmãos (e seus dependentes) que precisassem de esmolas, assistência médica, alimentos, roupas e sepultamento; terceiro, quando os fundos permitiam, um compromisso com a ajuda caritativa aos pobres e doentes da paróquia. (RUSSELL-WOOD, 2005 p. 192)

Segundo relata Assis (1988), a introdução no Brasil do catolicismo tendo os leigos como agentes principais acabaria instituindo o chamado “catolicismo do povo”. Nesse contexto, as irmandades passaram a ser, ao mesmo tempo, força auxiliar, complementar e substituta da Igreja, se propondo a facilitar a vida social, desenvolvendo inúmeras tarefas que, pelo menos a princípio, seriam da alçada do poder público, intermediando assim, o contato Igreja-Estado. Comum a todas elas era a vontade de prover o bem-estar social dos irmãos e de suas famílias, cumprindo, assim, uma função social que o aparelho político-administrativo não realizava.

Uma vez sendo representantes de caráter jurídico, com patrimônio, e dependentes da autoridade eclesiástica apenas no aspecto religioso, as irmandades favoreceram o processo de reorganização dos escravizados ou liberto, por meio dos acordos de reciprocidade que lhes abria a possibilidade de um novo local de moradia e um acesso imediato à comunidade negra local, fazendo com que os filiados representassem para cada escravizado uma boa rede de contatos. Por isso, as irmandades constituem num objeto privilegiado para a investigação da inserção dos africanos na sociedade colonial, considerando sua larga inserção em muitas cidades do Brasil.

## **O ROSÁRIO, O COMPASSO E O TERÇO**

Fundada em 1674, e tendo a pedra fundamental da sua igreja colocada em 1789, a irmandade de N. Senhora do Rosário dos Homens Pretos é uma das mais

famosas desse gênero não apenas em Pernambuco, mas também em outras partes do Brasil, e até mesmo na metrópole portuguesa onde também adotava o princípio da organicidade e da solidariedade entre os seus. Instalada num ponto central da cidade, essa irmandade não só conseguia agregar bastante irmãos e mobilizá-los de acordo com os princípios que adotava, mas também seu reconhecimento social lhe conferia relativo prestígio político.

A irmandade de N. Senhora do Terço foi fundada em 1726, também numa área do centro, o bairro de S. José, embora sua igreja não ficasse tão próxima do circuito administrativo da cidade como a do Rosário. Mesmo assim, não deixava de ter sua importância nesse período, e com o desmembramento definido pela Diocese em meados do século XIX para freguesia de Santo Antônio e a criação da freguesia de São José até se tornou uma das igrejas matrizes dessa nova freguesia. Tal indicação não foi à toa, tendo em vista que a igreja do Terço era uma das mais frequentadas pela população de cor, livre e escrava que circulava pelo centro e que então passaria se concentrar nesse lado da cidade, constituído-se num reduto negro.

Formada até meados do século XIX basicamente por carpinteiros, marceneiros e tanoeiros – apesar de chegar também a incorporar outros profissionais –, embora não fosse oficialmente uma irmandade fechada aos negros, este era o pertencimento em dos integrantes da irmandade de S. José do Ribamar, havendo entre eles, inclusive, escravos e ex-escravos. Localizada também na freguesia de São José, sua igreja, segundo Guerra (1978), foi fundada em 1653, mas só teve suas obras definitivamente concluídas apenas em 1787, por ordem do governador D. Tomáz José de Melo.<sup>1</sup>

Uma vez que tais confrarias tinham como base de seus preceitos a devoção aos santos patriarcas e às santas padroeiras, isso pressupunha também o altar como um lugar específico para sua instalação e adoração. Com a proliferação de irmandades em algumas cidades sem a quantidade suficiente de templos que as atendesse, cada um destes espaços acabava acomodando diversas confrarias que veneravam seus santos patronos em altares laterais. De acordo com Reis (1991), existiam irmandades com a mesma denominação espalhadas pelas igrejas do Brasil e mesmo de cada província ou cidade. Os templos que ocupavam, repre-

---

<sup>1</sup> Um pouco da história da igreja de São José do Ribamar também é contada por Lins e Coelho (1955).

sentavam um marco fundamental de identidade, pois, em princípio, neles não funcionava mais de uma confraria com o mesmo nome. Muitas irmandades que iniciaram suas atividades de maneira tímida, em altares laterais, e com o tempo levantaram recursos para a construção de seus próprios templos.

A Irmandade de São Sebastião, por exemplo, foi instalada na Igreja de Nossa Senhora do Terço da cidade do Recife em 5 de fevereiro de 1805 (IPHAN: A.P. Documentos manuscritos avulso, séc. XIX e XVIII), e parece lá ter permanecido por pelos menos cerca de três anos, não só em convivência com a própria Irmandade de Nossa Senhora do Terço, mas eventualmente com outras confrarias que também estivessem usando os altares laterais do templo. Na mesma situação estava a Irmandade de Nossa Senhora do Bom Parto, instalada na Igreja de S. José do Ribamar, onde já havia pelo menos a própria confraria de devoção a S. José. (Idem)

Se por um lado essa prática de compartilhamento do mesmo templo demonstrava uma significativa rede de articulação entre as irmandades leigas, isso também representava a possibilidade de desentendimentos que poderiam levar à saída das confrarias menores de onde estavam instaladas. Foi assim quando a irmandade de S. José do Ribamar recebeu, em 16 de outubro de 1848, uma petição da irmandade do Senhor Bom Jesus dos Aflitos, assinada por seu escrivão, Mathias dos Santos, e seu provedor, Félix Soares de Carvalho. No texto da solicitação, a dita confraria apresentava à mesa regedora dos artífices a seguinte questão:

Vai esta da Irmandade do Sr. Bom Jesus dos Aflitos para que Vossas Senhorias nos faça o favor com atenção declarar o lugar onde nos possamos fazer as nossas consultas da nossa Irmandade por não termos onde as faça rezão da mesa do anno de 1846, nos retirar do consistório honde nos fazíamos as nossas consultas necessárias ficando ella mesma mesa de nos dar hum lugar próprio para este fim e como nunca tivessem esta occasião propria como agora temos, nunca exigimos tal lugar, mas como agora precisamos de fazer nossas consultas de festa (sic) necessarios, faz-nos preciso que Vossas Senhorias haja de declarar o lugar próprio. Recife, 16 de Outubro de 1848. (ALEPE – Arquivo P 120: 1848)

Na medida em que a permanência destas entidades agregadas nos templos ficava sempre submetida às decisões e desejos das irmandades titulares dos templos, tal convivência também implicava às confrarias menores a possibilidade de terem prejuízos políticos, administrativos e morais. Esse conflito

por espaço e reconhecimento também podia ganhar dimensão mais ampla, envolvendo não apenas a relação das irmandades dentro das igrejas, mas também seu prestígio na cidade. Tanto que a irmandade de S. José do Ribamar passou a exigir também nesta época que as autoridades concedessem para sua igreja o título de matriz da freguesia, uma vez que estava localizada e funcionando nesta área há mais tempo que qualquer outro templo ainda aberto, além do seu padroeiro dar nome à própria freguesia recém-criada.<sup>2</sup> Esta importância atribuída à recepção da Igreja do Terço a tal confraria do Santíssimo Sacramento chama atenção, já que a ocupação de altares laterais por outras irmandades, sob certas exigências financeiras e morais, era uma prática comum nas igrejas, inclusive na própria igreja de S. José do Ribamar.

Como base de seu funcionamento, as irmandades adotavam um *Compromisso*, que, de acordo com Reis (1991), além de regularem a administração das confrarias em matérias como a renovação anual dos integrantes de sua mesa através de votação, também colocavam exigências econômica ou racial para os sócios, além de estabelecerem seus deveres e direitos.<sup>3</sup> Dentre os deveres estavam o bom comportamento e a devoção católica, o pagamento de anuidades, a participação nas cerimônias civis e religiosas da irmandade. Como contrapartida, os irmãos tinham direito à assistência médica e jurídica, ao socorro em momento de crise financeira, em alguns casos ajuda para a compra de alforria e, muito especialmente, direito a enterro decente para si e membros da família, com acompanhamento de irmãos e irmãs de confraria, e sepultamento na capela da irmandade. Quanto a sua estrutura administrativa, essas confrarias tinham como figuras centrais os juízes, presidentes, provedores, enquanto a mesa regedora era composta por escrivães, tesoureiros procuradores, consultores, mordomos, que desenvolviam diversas tarefas: convocação e direção de reuniões, arrecadação de fundos, guar-

---

<sup>2</sup> A pretensão da irmandade de S. José do Ribamar em tornar sua igreja a matriz da nova freguesia esbarrou na avaliação negativa do Bispo Diocesano, para quem o templo desta confraria não tinha estrutura física adequada para ser reconhecido como matriz, para o que acabou sendo incumbida a então a igreja de Nossa Senhora do Terço, também localizada na mesma freguesia. (ALEPE – OR (ofícios): 1845)

<sup>3</sup> No ano de 1838, por exemplo, os membros da Irmandade de S. Jose do Ribamar reuniram-se para aprovação do Compromisso, o que aparentemente seguiu depois as autoridades competentes no período posterior para ser confirmado, como sugere um ofício enviado pelo Procurador Geral da confraria à Assembleia Legislativa em 1840 (ALEPE – Arquivo: 117 – p. RELIGIÃO, 1840).

da dos livros e bens da confraria, visitas de assistência aos irmãos necessitados, organização de funerais, festas, loterias e outras atividades.<sup>4</sup>

No entanto, apesar da importância dada aos aspectos políticos-administrativos e socioeconômicos, as confrarias mantinham sua feição essencialmente religiosa. Afinal, como salienta Assis (1988), a finalidade específica e formal das irmandades é a devoção a um santo, o que vai significar a unidade dos irmãos na proteção e salvaguarda dos interesses comuns. Numa visão barroca do catolicismo, segundo Reis (1991), o santo não se contenta com a prece individual e, portanto, sua intercessão será tão mais eficaz quanto maior for a capacidade dos indivíduos de se unirem para homenageá-lo de maneira espetacular. Para receber força do santo, deve o devoto fortalecê-lo com as festas em seu louvor, festas que representavam exatamente um ritual de intercâmbio de energias entre homens e divindades. Como ideologia, a religião era, então, coisa dos doutores da Igreja, cabendo aos irmãos o lado “emblemático” e mágico da religião.

Nessas celebrações das confrarias negras, o sagrado e o profano frequentemente se justapunham e às vezes se entrelaçavam. Além de procissões e missas, a festa se fazia de comilanças, mascaradas e elaboradas cerimônias, não mencionadas nos compromissos, em que se entronizavam reis e rainhas negros devidamente aparatados com vestes e insígnias reais. Esses monarcas fictícios ocupavam cargos meramente cerimoniais, como se as irmandades fossem uma espécie de monarquia parlamentar (REIS, 1991 p. 62).

Como destaca o mesmo autor, a aceitação da Igreja com relação à celebração de festas religiosas por escravos talvez fosse por considerá-las provas vivas de almas conquistadas, embora obviamente houvesse limites à tolerância clerical quanto à africanização da religião dominante. Já entre as irmandades, parecia haver uma espécie de esforço para superar umas às outras nas homenagens aos seus

---

<sup>4</sup> Na Mesa da Irmandade de S. José do Ribamar, por exemplo, a composição era de um juiz, um escrivão, um tesoureiro e um procurador geral, que era também responsável pelo patrimônio, quatro procuradores parciais, um zelador e doze definidores. Para todos estes haveria anualmente uma eleição a ser efetuada no primeiro domingo do mês de março ou, em caso de algum impedimento, se realizaria no domingo seguinte, mas preferencialmente num dia santo. Compromisso da Irmandade de S. José do Ribamar (1838, cap. 3).

santos de devoção. O prestígio delas, a capacidade de recrutar novos membros e a possibilidade destes se destacarem socialmente dependia da competência lúdica de cada uma. Outro aspecto a ser observado nas irmandades negras é sua capacidade de acolher conjuntos familiares.

Um exemplo disso é a entrada de Josefa Joaquina de Santa Anna, parda, casada com o irmão Caetano Pintor, e que teve entrada em 23 de novembro de 1843 na Irmandade de São José do Ribamar, pagando dois 2\$000.<sup>5</sup> Nesse caso, Josefa passa a fazer parte de uma confraria na qual seu esposo, um trabalhador especializado, já era membro. Assim como sua esposa, uma mulher parda, é provável que Caetano também fosse um homem de cor, tendo em vista ser comum no perfil dessa irmandade a figura do trabalhador negro de ofícios específicos. Portanto, temos uma ilustração não apenas do ingresso familiar nessa irmandade, mas também sobre o próprio perfil racial dessas famílias, lançando mais questões sobre o debate em relação à população negra e seus arranjos domésticos e sociais nesse contexto.

Outro caso é o do “irmão” João José Pacheco e sua família. Qualificado como “irmão”, João já era, portanto, membro da Irmandade de N. S. do Terço, fonte desse registro. Mas esse interesse, ou necessidade, em participar da confraria não se resumiu a ele. Suas filhas Maria da Paz, Theodora Maria do Rosário, Marianna Cecília de Jesus, assim como a esposa, Joanna Baptista da Conceição, deram entrada na mesma entidade em 10 de janeiro de 1857, pagando-se a quantia de 20\$000 por cada uma.<sup>6</sup> É possível que a entrada dessas mulheres na confraria tenha sido compulsória, até mesmo pela opressão de gênero em vigor na época. Mas também importa considerar a capacidade dessas mulheres em fazer valer seu próprio interesse de integrar esse tipo de entidade. Por isso, ingressar na irmandade poderia ser visto não apenas como uma exigência social frente aos padrões da comunidade e mesmo da sociedade escravista mais ampla, mas também como uma forma de estender essa atmosfera familiar vivenciada com os parentes para outros espaços ou até mesmo viabilizá-la por meio destes, e da mesma forma, ressignificar essa noção de família a partir do convívio com os demais membros dessa “comunidade negra”.

---

<sup>5</sup> Termos de Entradas: 1820 (IRMANDADE DE S. JOSÉ DO RIBAMAR – IPHAN).

<sup>6</sup> Livro de Entrada de Irmãs: 1837-1870 (IRMANDADE DE N. S. DO TERÇO – IPHAN).

## VIDA ASSOCIATIVA E SUAS EDUCABILIDADES

Sendo as confrarias um espaço legítimo de sociabilidade para a população negra livre e escrava, elas também acabavam se constituindo como uma instância educativa para os indivíduos, isso porque diversos outros processos formativos ocorreria por meio da própria prática já estabelecida tradicionalmente. Nesse sentido:

As irmandades eram associações que integravam e liberavam os indivíduos, liberando seus anseios, funcionando como um canal de suas queixas, palco de suas discussões. Por tudo isso, podiam interferir no comportamento de seus membros, educando-os para a vida associativa no mundo urbano. (GONÇALVES, 2000, p. 71)

Portanto, a própria experiência associativa que vivenciavam cotidianamente dentro das irmandades era um dos aspectos que viabilizavam essa dimensão educativa, tendo em vista que seus membros passavam a fazer parte de uma organização estabelecida sobre princípios religiosos, normas internas e códigos de conduta. Vale lembrar que, a partir da Independência, os negros e mulatos foram impedidos de participar das confrarias ocupadas por brancos, o que os levou sujeitos a formarem suas próprias irmandades, geralmente mais numerosas e que costumavam se dividir em três segmentos: as de crioulos (pretos nascidos no Brasil), mulatos e africanos, estas últimas subdividindo-se de acordo com as etnias de origem. Todas as irmandades exigiam que o cargo máximo de juiz ou presidente fosse ocupado por alguém “da raça”. Esse padrão demonstra que:

[...] o critério que mais freqüentemente regulava a entrada de membros nas confrarias não era ocupacional ou econômico, mas étnico-racial. Havia irmandades de brancos, de pretos e de pardos. As confrarias de brancos podiam se dividir entre aquelas cujos membros eram predominantemente portugueses e aquelas, mais numerosas, nas quais predominavam brasileiros natos. As mais prestigiosas exigiam em geral de seus membros, além de sucesso material, que pertencessem à raça dominante. (REIS, 1991, p. 53)

Para além da ideia de que funcionavam simplesmente como fomentador das rivalidades étnicas e, por isso, veículo de acomodação e domesticação dos

negros, as irmandades parecem ter funcionado como meios de afirmação cultural e espaços de alianças interétnicas, ou pelo menos como canal de “administração” das diferenças étnicas no interior da comunidade negra. De acordo com Reis (1991), essa democracia interna, porém, tinha seus limites já que o sistema de representatividade étnica, comum nas irmandades de cor, permitia aos grupos hegemônicos uma melhor administração de suas diferenças, mas também até um maior controle dos irmãos de outras etnias.

A investigação da origem étnica dos membros de irmandades de cor revela interessantes estratégias de alianças, fazendo com que se inventasse, no Brasil, através do africano verdadeiramente o conceito de “parente de nação”. Essa intensidade com que os escravos produziram parentescos simbólicos ou fictícios revela como era grande o impacto do cativo sobre eles, tendo vindo de sociedades baseadas em estruturas de parentesco complexas, nas quais o culto aos ancestrais era uma parte importantíssima. As irmandades penetraram nessa brecha institucional, já que os irmãos de confraria formavam uma alternativa de parentesco ritual. E como “parentes” cabia à “família” oferecer a seus membros, além de um espaço de comunhão e identidade, socorro nas horas de necessidade, apoio para conquista da alforria, meios de protesto contra os abusos senhoriais e, sobretudo, rituais fúnebres dignos. Nesse sentido, participar de uma confraria nas diversas posições de sua estrutura organizativa representava um privilégio para seus membros, algo, inclusive, que não acontecia de forma automática, havendo critérios e responsabilidades frente irmãos, da comunidade em geral e das autoridades, de acordo com cada cargo ocupado.

Observemos casos como o de Theodora Custódia de Oliveira Rego e Albuquerque, que iniciou-se na Irmandade de N. S. do Terço, em 20 de outubro de 1857, pagando vinte mil réis por ter sido Mordoma. Da mesma maneira, Simphianna Olimpia de Albuquerque iniciou-se, em 3 de outubro de 1860, pagando também vinte mil réis por ter sido Escrivã. E, finalmente, Izabel Maria de Wasconcelos, que iniciou-se em 28 de outubro de 1860, só que nesse caso pagou cinquenta mil réis por ter sido Juíza.<sup>7</sup> Considerando que o valor da taxa paga por elas equivale também ao que fora pago pelas filhas e esposa de João Jose Pacheco,

---

<sup>7</sup> Livro de Termos: 1829-1853 (IRMANDADE DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS – IPHAN).

já citados, a ocupação de um cargo não conferia necessariamente privilégio em relação ao compromisso financeiro com a irmandade.

No caso de Izabel, que foi juíza, pelo contrário, fica nítido que teve que arcar com um valor até maior que suas companheiras, variação esta que chegava a valores bem menores, como o exigido à Cândida Maria da Penha, uma parda solteira, filha de Luiz Fernando Xaves, e que, tendo sido mordoma da Irmandade de São José do Ribamar, pagou pelo cargo 1\$600 em 18 de novembro de 1829. Francisca de Santa Clara, parda solteira e talvez parente de um já irmão dessa confraria, em 28 de abril de 1841, foi mordoma pagando para isso 4\$000. Por sua vez, João da Cruz da Fonseca dando para entrada e mordomagem a quantia de 1\$000 na irmandade de N. S. do Bom Parto, também instalada na Igreja de S. José do Ribamar, fora assentado em 1817.

Mas a existência das confrarias negras durante o período mostra que não apenas a população negra compreendia em alguma medida a importância política e social destas entidades, como também o que representavam enquanto instâncias educativas as quais deveriam ou poderiam acessar. Para ocupar os principais cargos da irmandade de S. José do Ribamar, por exemplo, o candidato precisava ser examinado no seu ofício. Segundo dirigentes da irmandade, isto era necessário porque, desde a extinção das Corporações de Ofício, muitos dos profissionais dos quatro ofícios que compunham a irmandade, aproveitaram-se para exercer indevidamente algumas funções, excluindo-se o de zelador. Para obter este título o candidato deveria fazer um requerimento à Mesa em que comprovasse que era mestre e geralmente reconhecido por obras de sua autoria, poder ter Tenda aberta, e já ter servido em algum cargo na irmandade. Quando o parecer da Mesa fosse favorável, o juiz despachava o requerimento e o pretendente depositava na mão do tesoureiro a quantia de 10\$000 para o santo padroeiro e recebia o título de profissional examinado.

O exame exigido pela irmandade consistia no seguinte: o oficial de qualquer dos quatro ofícios que fosse reconhecido pelos mestres como tal, deveria dirigir-se ao Juiz da irmandade e lhe pedir verbalmente que marcasse o dia e local onde o teste seria realizado, o que comumente acontecia no consistório da Igreja. Ao chegar a data, o candidato comparecia para ser interrogado por três Mestres do mesmo ofício no qual seria avaliado, nomeados pela Mesa Regedora da irmandade, dentre os quais, um iria presidir o ato. Feito o exame, ou seja, os interrogatórios saíam da sala o examinado e todos os assistentes, ficando unicamente

os examinadores, que votavam cada um com uma cédula se o candidato estava aprovado ou reprovado. Se todas as cédulas da urna estivessem com aprovação, o examinando era declarado aprovado plenamente e se a aprovação só aparecesse em duas cédulas, seria aprovado simplesmente.<sup>8</sup>

No que se refere à formação dos aprendizes dos ofícios, a irmandade procurava intervir determinando como deveriam ser tratados e de que maneira seus serviços deviam ser utilizados enquanto estivessem sob a responsabilidade dos mestres.<sup>9</sup> Tal responsabilidade dos mestres sobre a formação do aprendiz aumentava na medida em que não era permitido a outros mestres contratá-lo, salvo em situações extremas como abandono ou agressão do discípulo. Interessante notar que a aceitação do aprendiz a partir de então seria feita por escrito, onde se registraria até o tempo médio que duraria a formação. Daquilo que ganhava o aprendiz, cabia ainda ao mestre separar uma parte para a irmandade, com o objetivo de o assentar como Irmão, logo que ele completado um ano de aprendizado do ofício. A entrada seria paga pelo mesmo Mestre, e caso neste aspecto os mestres se omitissem, a multa recebida seria de 2\$000 réis.

A avaliação direta ou indiretamente feita pelos pares, principalmente os mais velhos e experientes, em regime de nomeação ou votação, para determinados cargos remete a um processo de acompanhamento da trajetória desses mestres. Se essa experiência dos membros mais velhos era tida como um fator fundamental da dinâmica associativa, e por isso era prerrogativa para a ocupação de determinados postos da estrutura das entidades, têm-se, portanto, o reconhecimento desses indivíduos como mestres entre seus pares, e como tal, importantes agentes de transmissão de saberes, os quais contribuía para o fortalecimento identitário do grupo. Talvez dois exemplos disso sejam Jorge Gonçalves Barros, membro da irmandade de S. José do Ribamar, a partir de 1735, e o cativo Antonio da Costa, que entrou na confraria no ano de 1755. Por não constarem os registros de seus óbitos no livro de matriculas consultados, talvez ainda estivessem vivos

---

<sup>8</sup> O candidato ainda pagava 10\$000 reis, segundo a irmandade, quantia destinada ao Santo Patriarca. Sem este título de examinado, ficava proibido aos mestres de ofícios daquela data em diante abrir edifício ou tenda, e aqueles que o fizessem seriam multados em 16\$000 réis o que se cobraria quantas vezes fossem as reincidências cometidas.

<sup>9</sup> Compromisso de 1838, capítulo 20.

e atuantes na confraria no início do século XIX, embora em idade avançada. Isso significaria a presença de mestres anciãos com toda sua experiência figurando entre os mais jovens como principais referências dos saberes necessários para integrar esse tipo de confraria. Tal dinâmica de trocas entre os pares, e especialmente entre gerações, constituía-se num dos elementos fundamentais para garantir a própria estabilidade, atuação e continuidade do grupo.

Por essa razão, para Russel-Wood (2005), as irmandades constituíam uma resposta associativa a uma necessidade coletiva e individual sentida pelos negros e mulatos. Exemplificaram uma maneira pela qual os indivíduos de ascendência, escravos ou libertos, conseguiram encontrar coesão e unidade de propósito e agir coletivamente no ambiente social e econômico da escravidão, em geral considerado capaz de sufocar, suprimir e até erradicar tais características. Expressar opiniões, deliberar decisões e eleger os oficiais e personagens da realeza, restituiu a “humanidade” daqueles subjugados pelo sistema escravista; e mesmo o “simples” contato diário entre todos os confrades possibilitou a reconstituição de antigas afinidades (grupos étnicos) e a consolidação de novas relações de sociabilidade (grupos de procedência).

Em geral, a origem infiel e a cristandade assumida não se contrapunham enquanto elementos característicos da nova feição de um africano traficado. Mais frequentemente, os status de um negro “convertido” ao catolicismo não implicava no total aniquilamento das tradições africanas, mas sim na relegação ao culto privado por aqueles que almejaram ser reconhecidos pela ordem vigente. Ao menos no aspecto formal, quando não apropriada de fato, a fé oficial foi exteriorizada por escravos e libertos integrantes das associações fraternais, nas quais também, prontamente assimilaram seus grupos étnicos. Ao contrário do que afirma o senso comum, a vida cristã não aniquilou a memória dos escravizados; nas irmandades leigas, o passado africano foi retomado a partir de suas representações permitidas como e, em especial, a noção de territorialidade. (PINHEIRO, 2006, p. 177)

Por sua capacidade de viabilizar a existências desses vínculos, inegavelmente as irmandades formadas por pessoas de cor do Brasil, diante de uma sociedade competitiva e dominada pelos brancos, representaram uma proteção não só para o negro trazido da África como cativo, mas também para os negros e mula-

tos nascidos no Brasil, fossem estes escravizados ou libertos, sujeitos de saberes, princípios e tradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada dos negros no Novo Mundo representou um suposto distanciamento de suas referências identitárias diante do encontro e eventual confronto com uma cultura estranha à sua. Mais simples supor terem perdido as raízes africanas. Porém, a trajetória da população negra demonstra que o desafio de viver num novo mundo foi vencido pela compreensão da necessidade em recombinar suas tradições, resignificando práticas, símbolos e princípios para restaurar ou recriar essa realidade de acordo com seus desejos. Por meio de processos explícita ou implicitamente educativos, táticas, estratégias e crenças foram mobilizadas para resgatar velhos e criar novos laços familiares, e, num sentido mais amplo, um sentido de comum de identidade.

Os diferentes arranjos coletivos criados pela população negra colocam-se, então, como expressão de alternativas “autônomas” de vida social e política frente à ordem escravista a partir do compartilhamento de valores e saberes entre gerações, sendo a própria dinâmica associativa uma via de educabilidade. Os estudos sobre essa prática associacionista também apontam para tais entidades como uma possibilidade de experimentar certas “vivências africanas” para seus membros, ao mesmo tempo em que também ajudava na configuração de estatutos sociopolíticos diferenciados. Isso pode nos ajudar avançar na compreensão sobre as diferentes formas de resistência promovidas pelos negros, a partir do fortalecimento ou ressignificação das tradições de base africana, contribuindo para reafirmar seus valores identitários no Brasil.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

ALEPE: Arquivo - 117-P/ Religião. Ofício do Procurador da Irmandade de S. José do Ribamar à Assembléia Legislativa de Pernambuco. Recife, 1840.

ALEPE: Arquivo – OR. Ofício do Bispo Diocesano da Freguesia de São José à Assembléia Legislativa da Província de Pernambuco. Recife, 15 mar. 1845.

ALEPE: Arquivo - P. 120. Petição da Irmandade de Senhor Bom Jesus dos Aflitos. 16 de outubro de 1848:

IAHGP: Arquivo - Estante A/Gaveta 15. Compromisso de 1838 (IRMANDADE DE S. JOSÉ DO RIBAMAR).

IPHAN: A.P. Documentos manuscritos avulso (séc. XIX e XVIII).

IPHAN: Livro de Entrada de Irmãs: 1837-1870 (IRMANDADE DE N. S. DO TERÇO).

IPHAN: Livro de Termos: 1829-1853 (IRMANDADE DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS).

IPHAN: Termos de Entradas: 1820 (IRMANDADE DE S. JOSÉ DO RIBAMAR).

### Bibliografia

ASSIS, Virgínia Almoêdo de. *Pretos e Brancos a serviço de uma ideologia da dominação: o caso das irmandades do Recife*. Recife, 1988 (Dissertação de Mestrado) UFPE.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negro e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 325-346

HEYWOOD, Linda M (Org.). *Diáspora negra no Brasil*. Trad. Ingrid de Castro. São Paulo: Contexto, 2010.

LINS, João Batista e COELHO, Arnaldo Barbosa (Orgs.). *Templos Católicos do Recife*. Recife: Edições Folha da Manhã, 1955.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Domingos. *Confrades do Rosário: sociabilidade e identidade étnica em Mariana – Minas Gerais (1745-1829)*. Dissertação de Mestrado. UFF, 2006.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Escravos e Libertos no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SLENES, Robert W. “*Malungu ngoma vem!*”: África coberta e redescoberta no Brasil. *Revista da USP*, n. 12. dez/jan/fev. 1991/1992.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação do Rei do Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

## EXPERIÊNCIA HUMANA E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO SÉCULO XIX

*Fabiana da Silva Viana*

Uma de minhas intenções na pesquisa de doutorado foi realizar um diálogo mais aprofundado com o referencial teórico escolhido, no caso a noção de *experiência humana* defendida pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson. O objetivo deste texto é tratar, então, da maneira como me apropriei desse referencial e que possibilidades metodológicas e analíticas fui construindo a partir daí. Na ocasião do mestrado, fundamentei-me nas proposições do sociólogo alemão Norbert Elias – a respeito do processo civilizador – como uma importante chave de leitura na *compreensão dos discursos e das ações de pais de família, professores, políticos e autoridades locais, diante da organização de um serviço público de instrução primária* (VIANA, 2006). Em diferentes livros (ELIAS, 1993, 1994a, 1994b, 1995), Elias demonstrou sua preocupação em resgatar a dinâmica das relações sociais, extrapolando a tradicional divisão entre indivíduo e sociedade. Segundo ele, o indivíduo “por nascimento está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida” e precisa escolher, dentro de um conjunto mais ou menos limitado, funções e comportamentos que lhe permitam participar das cadeias de interdependência humana. A esta rede de funções, que as pessoas desempenham umas em relações as outras, Elias chamou de sociedade (ELIAS, 1994b, p. 21 e 23).

Determinante em minha formação como pesquisadora, esse entendimento levou-me a reconsiderar a forma como vinha construindo a narrativa dos acontecimentos históricos. Deixei de pensar as escolas, o Estado e as famílias como entidades extrínsecas aos indivíduos e passei a me referir a tais instituições consi-

derando-as configurações sociais; ou seja, como o resultado da reunião e da ação – nem sempre planejada e intencional – de vários indivíduos. Adotando esta perspectiva identifiquei alguns dos discursos produzidos por políticos e intelectuais a respeito das famílias mineiras e da necessidade de melhor qualificá-las para a educação das crianças. Refleti, igualmente, sobre algumas das consequências que as ações de políticos, delegados literários, professores e pais de família trouxeram para a escola pública primária, em Minas Gerais, no início do século XIX.

Sem desconsiderar as proposições de Elias e sua contribuição à percepção das dinâmicas sociais, decidi eleger outra perspectiva teórico-metodológica no doutorado. Desta vez, dediquei-me às reflexões e aos estudos realizados por Edward Palmer Thompson. Embora tenha escolhido continuar trabalhando com o conjunto documental anteriormente tratado – basicamente correspondências enviadas à presidência da província de Minas Gerais por homens ilustres e homens comuns –, o retorno a estas fontes foi me conduzindo a outros arquivos e acervos. Assim, além de correspondências, estudei leis e regulamentos nacionais e provinciais, alguns jornais mineiros, dicionários de época, listas nominativas de habitantes e registros biográficos.<sup>1</sup> Diante deste grande conjunto de fontes de seu caráter fragmentário, entendi que a proposta metodológica sugerida por Thompson me instrumentalizaria mais para enfrentar o “emaranhado de evidências” (THOMPSON, 1987, p. 44) e *identificar as formas de participação da população no processo de escolarização em curso na província mineira, nos anos de 1820 a 1850*.

## UM EXPERIMENTO HISTORIOGRÁFICO

No livro *Edward P. Thompson: História e formação*, Liane Maria Bertucci, Luciano Mendes de Faria Filho e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2010)

---

<sup>1</sup> No mestrado, trabalhei, principalmente, com os documentos da Instrução Pública e da Presidência da Província pertencentes ao Arquivo Público Mineiro (APM). No doutorado, escolhi retomar parte desses documentos; analisei as correspondências enviadas à presidência da província por autoridades locais, fiscais, professores e pais de família. A esta análise somei: o mapeamento de correspondências do Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Mariana (AHCMM); uma peça judicial e alguns jornais encontrados no Arquivo Nacional (ANRJ); alguns jornais microfilmados pela Biblioteca Nacional; dicionários de época, listas nominativas de habitantes, leis e regulamentos imperiais e provinciais disponíveis em bases de dados na internet.

discutiram os vários escritos, o modo de fazer história e as noções elaboradas por Thompson. Para os autores, a maneira como aquele historiador realizou seus estudos poderia ser descrita como a busca de evidências sobre como as pessoas viveram suas experiências e “forjaram sua história” (BERTUCCI, FÁRIA FILHO e TABORDA DE OLIVEIRA, 2010, p. 16). Na procura das evidências históricas, Thompson lançou mão de uma grande diversidade de documentos: jornais, panfletos e livros; registros de debates parlamentares, leis e ordens judiciais; atas de associações, clubes, sociedades e sindicatos; coleções de cartas e diários pessoais, poemas e canções. Para ele, o conhecimento histórico era o resultado do diálogo entre reflexão teórica e pesquisa empírica. Mais do que conciliar teoria e empiria, seria imprescindível ao historiador interpretar o processo histórico, levando em conta a transitoriedade de suas interpretações diante de novas descobertas. Ao fazer tais afirmações e defender que, para perceber o movimento humano na história, é preciso compreender a experiência real de vida das pessoas, ele afastou-se da corrente estruturalista do marxismo – em vigor naquele momento – e tornou-se um dos principais representantes da história social.<sup>2</sup>

O tratamento meticoloso das fontes e a preocupação em estudar a vida das pessoas comuns podem ser identificados em seus diferentes textos. Em *A venda de esposas*, por exemplo, Thompson (1998) relatou a maneira como reuniu e categorizou os casos estudados, observou a ocorrência de certos padrões e demonstrou como a interpretação que vinha sendo feita desse costume negligenciava e distorcia seus reais objetivos. Ele iniciou o texto dizendo que, antes de reconstruir o ritual da venda de esposas, na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, era preciso investigar os estereótipos produzidos em torno desse costume. Entendo ser esta uma das importantes características do trabalho desse historiador: duvidar de valores e julgamentos já cristalizados acerca da cultura popular. Esta atenção, a do distanciamento necessário entre o pesquisador e o objeto pesquisado, foi retomada por Thompson em diferentes momentos de sua narrativa, sempre no sentido

---

<sup>2</sup> O Estruturalismo é um modelo de compreensão da realidade e, embora possua várias vertentes, seu principal representante foi Louis Althusser. Para José Ferrater Mora (2005, p. 923), “alguns estruturalistas tendem a reduzir ao mínimo, e até mesmo a eliminar por completo, ao menos do ponto de vista metodológico, o homem como sujeito e as infinitas circunstâncias e mudanças da história. [...] Isso quer dizer que os homens estão “submetidos” às estruturas e não ao contrário”.

de demonstrar que, muitas vezes, somos tentados a interpretar as evidências históricas por meio de “clichês” (THOMPSON, 1998, p. 306).

Depois de apresentar o objeto de seu estudo: o costume popular de vender a esposa a outro homem na praça do mercado ou na taverna, Thompson relatou a maneira como reuniu os dados:

[...] com muita ajuda de amigos e correspondentes, comecei a formar arquivos sobre as vendas “rituais” nos séculos XVIII e XIX [...]. Em 1977, já tinha uns trezentos casos em minhas fichas, embora pelo menos cinqüenta sejam demasiado vagos ou duvidosos para serem tomados como evidência. (THOMPSON, 1998, p. 309)

Além da ajuda de “amigos e correspondentes”, ele recorreu a um estudo já produzido sobre o tema, contrapondo seus trezentos casos àqueles ali descritos. Definiu, então, o recorte temporal, tendo em vista os casos encontrados e a qualidade das evidências identificadas. Neste sentido, afirmou que os registros anteriores ao ano de 1760 não seriam considerados, porque “não fornecem quase nenhuma evidência quanto à natureza da prática”; os registros posteriores ao ano de 1880, por sua vez, demonstravam que “o costume já estava num avançado estado de decomposição” (THOMPSON, 1998, p. 310). Ainda, nesta direção, ao analisar as fontes – neste caso, principalmente, jornais e livros – ele verificou que a maior incidência de “vendas visíveis” ocorreu nas primeiras décadas do século XIX e interpretou isto da seguinte maneira:

É bem possível que as *vendas reais* tenham atingido o clímax em algum ponto no século XVIII ou bem no início do século XIX, e a publicidade dada às vendas entre 1820 e 1850 pode ter revelado resíduos tardios e um tanto envergonhados de uma prática já em declínio”. (THOMPSON, 1998, p. 310. Grifo do autor.)

Um leitor desatento daqueles jornais e livros poderia apenas constatar que a venda de esposas era algo frequente entre a população, desconsiderando a publicidade conferida a essa prática como uma evidência de seu declínio e de mudanças nas relações conjugais.

É interessante observar a maneira como Thompson construiu e recortou seu objeto de estudo, bem como o modo como interrogou suas fontes. Primeiro,

ele procurou verificar se realmente aquela era uma prática comum entre os grupos populares e, para isto, elencou todas as ocupações declaradas pelos maridos e compradores. Observou que, apesar de ter encontrado pessoas ricas e com algum prestígio, a venda de esposas era praticada entre ferreiros, cocheiros, mineiros, padeiros, vendedores ambulantes, dentre outros trabalhadores. Outra questão que mobilizou sua investigação foi o significado daquela prática. A partir dos casos estudados, ele identificou certos padrões e o caráter ritualístico daquele costume: a venda da esposa ocorria com regularidade numa praça de mercado, em geral era precedida por um anúncio público, a mulher era levada ao local da venda presa por uma corda, no mercado alguém desempenhava o papel de leiloeiro, era exigido o pagamento de alguma quantia em dinheiro e o momento de entrega da mulher ao comprador era solenizado pela troca de juramentos como em uma cerimônia de casamento.

Em muitos casos, a troca era celebrada na taverna, onde os envolvidos na transação bebiam juntos e assinavam um documento endossando a compra. Por causa desta e de outras evidências – como as longas distâncias percorridas entre a residência do casal e a praça do mercado e informações sobre a felicidade dos noivos –, Thompson concluiu que a venda só poderia ocorrer com o consentimento da esposa e que o principal motivo para sua realização

era o colapso dos casamentos, sendo a venda um artifício que tornava possível o *divórcio público e um novo casamento* pela troca de uma esposa (e não qualquer mulher) entre dois homens. Para que esse artifício fosse eficaz, eram necessárias certas condições: o declínio da vigilância punitiva da Igreja e seus tribunais sobre a conduta sexual; o consentimento da comunidade e uma certa autonomia da cultura plebéia em relação à culta; uma autoridade civil distanciada, desatenta ou tolerante. Essas condições existiam na Inglaterra durante grande parte do século XVIII, quando o ritual deitou raízes e se tornou uma prática estabelecida. (THOMPSON, 1998, p. 334. Grifo meu.)

Outros textos desse historiador poderiam ser mencionados, como os demais capítulos que compõem a coletânea *Costumes em comum*. No entanto, em *A venda de esposas*, ele descreveu com mais detalhes os caminhos percorridos na realização da pesquisa, oferecendo mais elementos para percebermos a relevância do trabalho empírico, a construção de hipóteses e a maneira como retratou a ação das pessoas comuns na história. Outro estudo importante e igualmente conhecido

é *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Nele, Thompson (1987) investigou – como o próprio título anuncia – a formação da classe operária, na Inglaterra do final do século XVIII e início do XIX e partiu da hipótese de que a classe operária “estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 9). Já no prefácio do livro ele anunciou a noção de classe que iria defender e adotar:

Por classe entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 1987, p. 9. Grifo do autor.)

E estas relações são fluidas, escapando à análise quando tentamos imobilizá-las no tempo ou destrinchar suas partes; por isso, elas precisam estar “sempre encarnadas em pessoas e contextos reais” (THOMPSON, 1987, p. 9). Neste sentido, como definiu o autor:

A classe *acontece* quando alguns *homens*, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), *sentem e articulam* a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar uma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (THOMPSON, 1987, p. 10. Primeiros grifos meus; último grifo do autor.)

Não é meu interesse tratar da noção de classe, mesmo porque ela foi elaborada para descrever uma situação específica da Inglaterra, no final do século

XVIII e início do XIX. Interessa-me, contudo, destacar o modo como Thompson chegou à sua definição: considerando a maneira como as pessoas viveram, perceberam e se articularam diante dos acontecimentos de seu tempo. No estudo das evidências históricas, ele pôde verificar a retomada de certas tradições, o revigoreamento dos ideais em torno do “inglês livre de nascimento”, a intensificação das manifestações populares, o crescimento do metodismo, o aumento no número de associações e sindicatos, a situação de instabilidade econômica e profissional de agricultores, artesões e tecelões. Neste exercício investigativo, Thompson procurou contextualizar a produção dos diferentes impressos que lhe serviram de fonte; investigou sua circulação e preocupou-se em localizar evidências sobre como essas leituras foram feitas, observando as diversas citações em sermões, cartas, discursos etc. Ele analisou todas essas situações e evidências, indicando o curso tomado em direção ao capitalismo industrial e a contraditória elaboração das experiências individuais e coletivas.

Este modo de fazer história, privilegiando a análise das fontes e a elaboração de hipóteses, tendo como foco a ação das pessoas e considerando as complexidades e contradições dos fenômenos sociais, contrapunha-se à prática de outros historiadores. Como ele discutiu no livro *A miséria da teoria*, os historiadores marxistas, principalmente aqueles filiados à tendência estruturalista, apropriaram-se dos conceitos desenvolvidos por Karl Marx como algo acabado e irrefutável. Esses historiadores procuraram adequar seus objetos de investigação às proposições teóricas de Karl Marx, esperando sempre encontrar relações de dominação, lutas de classes e a decorrente ascensão do socialismo. Ao prescindir do trabalho empírico mais rigoroso, ao considerar apenas um conjunto reduzido de documentos como fonte de dados, esses historiadores construíram uma compreensão limitada da realidade social, submetendo-a aos modos de produção e desprezando a ação criativa e relativamente autônoma das pessoas. Contra esta prática teórica “fechada”, Thompson (1981) propôs uma “exploração aberta do mundo”:

Essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica [...]. Essa exploração ainda pode situar-se na tradição marxista, no sentido de que estamos tomando as hipóteses de Marx e alguns de seus conceitos centrais, e colocando-os em operação. Mas o fim dessa exploração

não é descobrir um sistema conceptual finito (reformado), o *marxismo*. Não há, nem pode haver nunca, esse sistema finito. (THOMPSON, 1981, p. 185. Grifo do autor.)

É nesta perspectiva, de retomar os conceitos e as hipóteses elaboradas por Karl Marx e de avançar por sobre os limites do marxismo, que Thompson desenvolveu a noção de *experiência humana*. Em suas palavras:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182)

Para Thompson, quando privilegiamos a *experiência humana* “a estrutura é transmutada em processo, e o sujeito é reinserido na história” (THOMPSON, 1981, p. 188). Tais proposições permitem entender a realidade social como o resultado da ação das pessoas; ação que ocorre num contexto cultural denso e é por ele determinada. Determinada não no sentido restrito do termo, em que a natureza e a vontade humana estão submetidas a estruturas imutáveis, mas numa acepção mais ampla em que homens e mulheres estão imersos em sistemas culturais complexos e elaborados que condicionam, mas não anulam a originalidade e o ineditismo de suas ações.

A experiência (descobrimos) foi, em última instância, gerada na “vida material”, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o “ser social” determinou a “consciência social”. *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena. As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”,

---

“manipula” a experiência *desafiam a previsão* e fogem a qualquer definição estreita da determinação. (THOMPSON, 1981, p. 189. Grifo meu.)

Penso que as indicações sobre o trabalho do historiador e a noção de experiência humana elaboradas por Thompson são referências fundamentais e coadunam como tipo de investigação que desejei realizar. O emprego deliberado da palavra pessoa no lugar de *sujeito* ou *indivíduo*, em toda a escrita da tese e nos textos que venho produzindo a partir de então, está relacionado a essa escolha teórico-metodológica.<sup>3</sup> Uma dificuldade que enfrentei em Elias foi a de não encontrar, em suas reflexões, um espaço possível para as ações individuais ou para os interesses, as expectativas, os desejos e as ansiedades das pessoas que viveram os anos conturbados da Independência e reorganização política do país. Investigando aquelas palavras no *Dicionário de Filosofia*, encontrei a seguinte definição: “o indivíduo é determinado em seu ser; a pessoa é livre e ainda consiste em ser tal”.<sup>4</sup> Na leitura dos verbetes correspondentes, observei que o conceito *sujeito* guardava um sentido um tanto quanto abstrato; *indivíduo*, por sua vez, originava-se do campo da biologia, assumindo um sentido muito distante de personalidade. Assim, pareceu-me que o conceito de *indivíduo* estava referido apenas à “unidade de uma espécie”, que poderia ser animal ou não; ou, em outra direção, pelo menos naquela tomada por Elias, a um elo subsumido numa grande cadeia de interdependências (ELIAS, 1993, 1994a, 1994b, 1995). Penso que o objetivo fundamental da pesquisa de doutorado foi tratar das pessoas, homens e mulheres, das relações que estabeleceram entre si e com as instituições que ajudaram a construir. E, para isto, Thompson ofereceu um caminho mais plausível.

## O DIREITO DE INTERVIR NOS NEGÓCIOS DA PROVÍNCIA

Afinal, o que essa escolha teórico-metodológica possibilitou? Quais avanços foram possíveis em relação às reflexões e à análise empreendidas no mes-

---

<sup>3</sup> Penso que a preocupação com essas palavras se relaciona também com as provocações do professor Luiz Alberto Gonçalves, na disciplina *Referenciais de Pesquisa: Dimensões do Indivíduo*, cursada no primeiro semestre de 2008, no programa de Pós-graduação da FaE/UFMG. Naquela ocasião, ele incitou o grupo de alunos a uma discussão sobre o modo como, muitas vezes, utilizamos conceitos de maneira irrefletida.

<sup>4</sup> MORA, 2005, verbe *Pessoa*. Os verbetes *Sujeito* e *Indivíduo* também foram consultados.

trado? Há muitos anos eu venho lidando com as correspondências enviadas à presidência da província por autoridades locais, fiscais de escolas, professores e pais de família. Considerando esse movimento como o centro da investigação bem como ponto de partida, recolhi muitos registros correlatos em jornais, dicionários, discursos de autoridades políticas, listas nominativas de habitantes, leis imperiais e provinciais. Num primeiro momento, tive a impressão de estar diante de um incompreensível quebra-cabeças. Na medida em que me aproximava das proposições de Thompson; na medida em que lia e estudava seus livros fui mantendo-me atenta às suas explicações e comentários sobre as idas e vindas da pesquisa histórica, sobre os limites e as possibilidades do trabalho com as fontes documentais. E fui me convencendo de que “não nos resta outro método senão o de examinar cuidadosamente as evidências fragmentárias e imperfeitas” (THOMPSON, 1987, p. 100).

Retornei então às fontes com a clareza de que um caminho para a reconstituição das histórias ali evidenciadas seria considerar a experiência humana, ou seja, a maneira como as pessoas vivenciaram os acontecimentos de seu tempo e entrevistaram sobre sua situação determinada; por exemplo, desobrigando-se de prescrições legais e fazendo dirigentes políticos reconhecerem as limitações de suas próprias concepções e imposições. Este investimento teórico-metodológico possibilitou-me uma outra compreensão das evidências históricas. A partir daí passei a explorar todas as marcas textuais impressas no papel: os carimbos, as várias assinaturas e as diferentes datas registradas à margem da folha. Afora o esforço em decifrar esses rabiscos, considerei as circunstâncias em que eles foram produzidos e a que serviram: quem os escreveu? Qual a distância percorrida entre seu local de origem e a cidade de Ouro Preto? Neste percurso, quais outras pessoas leram as correspondências e passaram a portá-las até à presidência da província? De que outras correspondências e outros assuntos estavam se ocupando a população e os dirigentes mineiros? Qual a relação de seu conteúdo com os debates que inflamavam as ruas naqueles anos de grande efervescência política? E, finalmente, o que representava para a sociedade daquela época o direito garantido na Carta Constitucional de todo cidadão intervir nos negócios de sua província?<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> BRASIL. *Coleção das Leis do Império*. Constituição Política do Império do Brasil. 25 de março de 1824. Art. 71º.

Este “experimento historiográfico” (THOMPSON, 1987, p. 15), ou seja, essa maneira de interrogar as correspondências, confrontando os registros e adotando a noção de *experiência humana*, permitiram-me captar e retratar as diferentes ações realizadas pela população mineira, no sentido de intervir no curso que políticos e intelectuais pretendiam dar àquela “civilização principiante”.<sup>6</sup> Como tive a oportunidade de demonstrar na tese, vários grupos sociais lançaram mão de várias formas de ingerência nos assuntos do governo. Havia uma intervenção intencional por homens ilustres e notáveis como Luiz Maria da Silva Pinto que, além de se dedicar à sua tipografia, cuidou da distribuição de dicionários e panfletos às escolas públicas primárias. Havia outra intervenção planejada por redatores e leitores que se materializava nos artigos, excertos e correspondências publicadas nas páginas de jornais como a *Estrella Mariannense*, *O Homem Social*, *O Universal* ou o *Novo Argos*. Havia uma intervenção que era proposta por vereadores e juizes de paz preocupados em resguardar a tranquilidade e segurança pública e, com o mesmo vigor, reforçar suas redes clientelísticas. E havia, finalmente, uma outra forma de intervenção que possuía um alcance, aparentemente, irrisório e que pode ser ilustrada por meio do caso de uma mãe que morava no distrito de Contendas, na região da vila de Formiga.

Martha Ribeiro da Costa era parda, viúva, agregada, mãe de duas meninas e de um menino. Ela foi notificada pelo juiz da paz do distrito, conforme a ordem do delegado literário, para “lançar na Escola das primeiras letras a seu filho Antonio de idade de 13 annos debaixo da pena de multa fulminada pela Lei”.<sup>7</sup> Impossibilitada de cumprir esta determinação, ela solicitou a uma pessoa que lhe servisse de procurador, redigindo uma petição em que suas razões e justificativas pudessem ser apresentadas ao juiz de paz. Nesta petição era informado que sua residência ficava a seis léguas da escola mais próxima, o que equivalia a quarenta

---

<sup>6</sup> CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS PELA PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA. Diamantina, 20 de maio de 1835 (APM SP PP 1/42 caixa 02 pacotilha 43).

<sup>7</sup> CORRESPONDÊNCIAS RECEBIDAS PELA PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA Formigas, 28 de julho de 1836 (APM SP PP 1/42 caixa 05 pacotilha 60). O documento faz referência à *Lei Mineira n. 13* e ao seu *Regulamento n.3*, que instituíram a obrigatoriedade escolar para crianças de 7 a 14 anos e o cargo de Delegado Literário para a fiscalização dos estabelecimentos de ensino (MINAS GERAIS. *Livro da Lei Mineira*. Lei Mineira n. 13, 28 de março de 1835; MINAS GERAIS. *Livro da Lei Mineira*. Regulamento n. 3 da Lei Mineira n. 13, 27 de maio de 1835).

quilômetros de distância. Afora isto era informado que ela não tinha meios de manter o menino naquela localidade, nem ao menos conhecia alguém que pudesse admiti-lo em casa durante o tempo das aulas; sem contar ainda a extrema pobreza na qual vivia, tendo de valer-se seus três filhos para o trabalho na lavoura.

O juiz de paz Vicente Américo Neves recebeu a petição e, reconhecendo a veracidade das alegações de Martha Ribeiro da Costa, enviou ao delegado literário o seguinte ofício:

Illmo. Senhor

Offeresso a V. Sa. os incluzos dois requerimentos, de cuja natureza comcorrem emmensos: Reconhecendo eu a veracidade dos mesmos, Senão multo; dos que deichavão, de cumprir, falto a Lei de facho da responsabilidade. Semulto congeneralidade, sem atenção aos longes, e pobreza o que a Lei não destingue, offendo a caridade, se os obrigo a justificarem, para Levar ao conhecimento do exmo. Presidente, sabendo, q. não tem meio para isso caleo a justisa. *Na occorensia deste choque, fico em ceptizmo.* E suspendendo a necessidade de obrar de hum dos trez modos, e comduzido pelo desejo de asertar, reccorro a V. Sa., que como emcaregado, de vigiar, e inspesionar as Escolas das primeiras Letras, pode ter deliberado identicos factos ou talvez tenha ja alguã particular instrucção do Governo sobre semelhante objecto, rogando, q. em qualquer do cazos me emforme V. Sa. o que deva eu seguir imitando ao ja seguido e sendo este caso novo, e tomando, V. Sa. em consideração ao bem desta desvalida Clace, não duvide em carregar-ce por ella na immidiata Prezença da primeira Auctoridade. A resposta de V.S., q espero me cirvira de farol.

Deoz Goarde a V. Sa. Contendaz 25 de Mayo de 1836. (grifos meus)

Hesitante quanto à punição daquela mãe e de outras pessoas que estavam na mesma situação, o juiz de paz alegava que se não applicasse a punição, deixaria de cumprir a lei; se multasse os pais de família pobres e que residiam distante das escolas, ofenderia a caridade; se os obrigasse a se justificarem, silenciaria a justiça, porque lhes faltavam todos os meios. Ele encerrou seu ofício pedindo ao delegado literário que lhe servisse de “farol” e que lhe auxiliasse quanto à decisão a ser tomada, intervindo caso fosse preciso junto à “primeira Auctoridade” da província para defender aquela classe “desvalida”. O delegado literário Jose Pinheiro Neves

cuidou, então, de levar ao presidente da província a petição da mãe e o arrazoado do juiz de paz, endossando os obstáculos encontrados por ela para dar instrução ao seu filho. Martha Ribeiro da Costa era uma mulher pobre, parda e viúva e, possivelmente, não sabia escrever, por isso, solicitou a interseção de algum parente ou vizinho. Ela precisou, igualmente, da mediação de outros dois homens que integravam o quadro de empregados públicos da província e que atuavam como autoridades locais. Ainda que sua petição tenha sido entreposta por essas diferentes pessoas, ela chegou até ao presidente da província que registrou nas margens do próprio ofício do delegado literário sua decisão:

Em vista do Artigo 12 da Lei nº 13 de 28 de Março de 1835, e do Artigo 73§ 5º do Regulamento nº 3 de 22 de Abril do mesmo anno são plausíveis os motivos apresentados pr. Martha Ribeiro da Costa, reconhecidos verdadeiros pelo Sr. Delegado, que devera, em quanto forem as desgraçadas as circunstancias da Sobredita Martha não obriga-la a cumprir o que a Lei a tal respeito promove, visto ter a seu favor uma escassez da mesma Lei.

Entre os inúmeros ofícios remetidos ao presidente da província e estudados ao longo da pesquisa, este foi o único elaborado por uma mãe justificando-se pelo descumprimento da *Lei Mineira n. 13*. Sua excepcionalidade, no entanto, não se justifica apenas por isso. Chama a atenção o fato de essa petição ter chegado às mãos da primeira autoridade da província – ou pelo menos dos secretários do governo – e ter sido atendida, em concordância às razões apresentadas pela mãe e sob a alegação de que a obrigação imposta aos pais de família possuía seus limites. Da situação vivida por Martha Ribeiro da Costa, depreende-se que havia uma forma de intervenção nos negócios da província que acontecia por meio de um regime de mediação: os habitantes se queixavam com as autoridades locais verbalmente ou por escrito e estas autoridades, por sua vez, redigiam um documento apresentando ou endossando essas reclamações. A partir daí, a petição iria percorrer um caminho, nem sempre breve e nem sempre curto, entre empregados públicos e instâncias de representação.

Embora seja um documento estatisticamente pouco frequente ou um caso “excepcional normal” – para utilizar uma das expressões de Carlo Ginzburg (1991, p. 177) –, centenas de outros ofícios reunidos no fundo Presidência da Província,

no Arquivo Público Mineiro, estavam referidos aos mesmos temas apresentados por aquela mãe. Uma grande parte dessas correspondências tinha a forma de relatórios e eram enviadas à secretaria do governo pelos delegados literários. Muitas vezes em resposta às requisições do próprio governo, esses empregados públicos tinham que relatar o “estado” das escolas e o grau de “adiantamento” dos alunos. A outra parte dessas correspondências constituía-se de reclamações e petições elaboradas por professores das cadeiras de instrução pública primária. Em todos estes ofícios o tema mais comum era o da pobreza das famílias mineiras e a decorrente impossibilidade de pôr em execução as regulamentações instituídas pelos legisladores mineiros.

A petição de Martha Ribeiro da Costa, através da intervenção do delegado literário, chegou à secretaria do governo e foi levada à “presença” do presidente da província em exercício naquele ano, o desembargador Antonio da Costa Pinto. Várias das correspondências analisadas foram endereçadas a esse mesmo presidente. Não é possível afirmar que todos esses documentos foram lidos e respondidos pessoalmente pela primeira autoridade da província. Todavia, consultando a *Falla* que ele dirigiu à Assembleia Legislativa Provincial, especialmente na parte em que tratou das “Escolas primarias”, observei que algumas de suas propostas estavam em sintonia com aquilo que foi relatado por delegados literários, professores públicos e pela sobredita mãe. Como ele mesmo indicava: “segundo os attestados e informações dos Delegados, que tem sido presentes a varios exames, a instrucción elemental prospera em muitos puntos da Provincia.”<sup>8</sup> Não obstante tenha reconhecido que isto estava acontecendo por causa da *Lei Mineira n. 13*, ele considerava que o número de alunos poderia ser ainda maior

se em alguns Circulos Literarios estivessem ja estabelecidas as Escolas Publicas, que ahi são mister, e se das que existem não fossem desviados meninos pertencentes as tres seguintes classes: 1ª daquelles que frequentão as Escolas particulares; 2º daquelles que são muitas vezes empregados por seus pais, ou educadores em serviços domesticos, durante semanas, e mezes; 3º daquelles que dependem de

---

<sup>8</sup> FALAS DIRIGIDAS À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA PROVINCIAL DE MINAS GERAIS PELOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA. 1837. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>.

---

pessoas tão miseráveis, que não os podem manter, nem nas Escolas Publicas, nem nas particulares.

Depois destas considerações, ele falou aos deputados sobre as medidas que julgava necessárias ao “progresso e aperfeiçoamento da instrução primaria”. A primeira medida sugerida foi a nomeação de mais delegados literários, que deveriam ser equivalentes ao número de municípios da província. A segunda medida foi a de prever no orçamento provincial “alguma quantia [para] o fornecimento de papel, exemplares, compêndios e outros objectos” aos alunos pobres. A este respeito, o desembargador Antonio da Costa Pinto argumentava que a gratuidade do ensino era garantida pela *Constituição*, mas não teria efeito se uma medida como essa não fosse adotada, porque aos alunos pobres faltavam os meios necessários para frequentarem as escolas públicas primárias.<sup>9</sup>

Uma mãe, um juiz de paz, alguns fiscais, um presidente de província e alguns legisladores; correspondências, discursos políticos e leis. Penso terem sido estes os antecedentes da decisão dos legisladores mineiros, que, em 1837, definiram que parte das rendas destinadas à instrução pública seria utilizada na compra de objetos “indispensáveis para o ensino dos meninos pobres”.<sup>10</sup> Se tomarmos a justificativa de Martha Ribeiro da Costa de modo isolado, sem atenção ao conjunto de outros ofícios que estavam sendo enviados à presidência da província; se desconsiderarmos os pequenos registros, feitos com letras e cores diferentes nas margens da folha de papel; se negligenciarmos as características do território mineiro e de seus pequenos centros urbanos; se desconhecermos as formas assumidas pela burocracia naquele momento, testemunhos assim nos passarão despercebidos. Por outro lado, se situarmos a petição daquela mãe num *continuum*, torna-se factível pensar que seu alcance talvez não tenha sido assim tão irrisório. Ao fim e ao cabo, aquele pequeno maço de papel ajudou a avolumar a pilha de outros tantos papéis que se amontoavam na secretaria da presidência da província, exigindo soluções aos problemas cotidianos e testificando a maneira como homens e mulheres enfrentaram os desafios de seu tempo.

---

<sup>9</sup> Antonio da Costa Pinto se referiu ao parágrafo 32 do artigo 179 da *Constituição* que dizia que “a instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos”.

<sup>10</sup> MINAS GERAIS. *Livro da Lei Mineira*, Lei Mineira n. 80, Art. 2º.

## REFERÊNCIAS

- BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 123 p.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, 2 v.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 1 v.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico*. In: *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. 169-178p.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 180-200.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v. I, 204p.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 432p.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 493.
- VIANA, Fabiana da Silva. *Relações entre governo, escola e família no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais (1830-1840)*. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- VIANA, Fabiana da Silva. *Estado nacional, debate público e instrução primária (Mariana/Minas Gerais, 1816-1848)*. 2012, 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

## CÂMARA MUNICIPAL DE SABARÁ E A FORMAÇÃO DA ELITE SABARENSE NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

*Marileide Lopes dos Santos*

*Luciano Mendes de Faria Filho*

O município de Sabará compõe hoje a região metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais (MG), e sua existência já ultrapassa três séculos. Data de 1711 a criação da Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará. Sede da Comarca do Rio das Velhas, uma das maiores da Província de Minas Gerais. Viveu tempos de intenso fluxo de pessoas, grande movimento em torno do ouro, das atividades religiosas, do campo político, da cultura, como rota de acesso às regiões de abastecimento agrícola e do serviço burocrático, tornou-se cidade em 1838. Há mais de uma década, alguns integrantes do *Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação* (GEPHE) vêm desenvolvendo pesquisas acerca do processo de escolarização desse município.<sup>1</sup> Trazemos aqui, um pequeno recorte dessas pesquisas.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> A base deste trabalho é a tese de doutorado de Santos (2014), orientada pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho. Esse trabalho está inserido no Programa de Pesquisa “Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX”, em uma rede de pesquisas composta por pesquisadores das instituições: UEMG, CEFET-MG, UFPB, UFF, UFSC, UDESC, UEM, UNIT, UFOP e UFMG.

<sup>2</sup> Parte deste trabalho foi apresentada na Sessão Coordenada “Arcaísmo e Modernização do Brasil no século XIX: aspectos históricos nos debates sobre a educação” no VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 29 de junho a 02 de julho de 2015, sob a coordenação de Marcília Rosa Periotto.

Decorrem do tempo colonial indícios do investimento das elites sabarense com a instrução da sua mocidade no âmbito particular. Segundo Thais Fonseca (2009, p. 128), ao falar dos professores particulares na Comarca do Rio das Velhas, cuja sede era na Vila de Sabará, dentro do contexto de uma “educação fora do âmbito do Estado”, em muitas localidades da Comarca, existia professores particulares, principalmente de primeiras letras e de gramática latina, que atendiam a diferentes segmentos da sociedade local. Seus alunos eram filhos de comerciantes, militares, funcionários, fazendeiros, oficiais mecânicos, além de órfãos pobres e de expostos.

No processo de constituição do ensino secundário no município de Sabará/MG, as elites sabarense demonstraram interesse nesse ramo de ensino e os (ex-) vereadores da cidade contribuíram para o desenvolvimento no âmbito particular e na oferta do ensino mantido pelo Estado.

Ao falarmos desse segmento de ensino, o termo “mocidade” aparece na documentação de forma recorrente. Aqui compreendemos “mocidade” não somente como uma vinculação à faixa etária, mas ao público a que se pretendia instruir no secundário.<sup>3</sup> Visto que a presença de estudantes fora da faixa etária comumente atribuída, entre os 14 e 24 anos, no secundário, era fato. Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt (1995) analisaram a juventude enquanto uma construção social e cultural em que a juventude não deve ser demarcada com nitidez, seja por meio de quantificação ou via jurídica. Ainda segundo esses estudiosos, as pessoas não pertencem a determinados grupos etários, mas passam por eles.

Na primeira metade do século XIX, encontramos indícios de professores que cuidavam da instrução nesse nível de ensino. A exemplo, o professor Victor Renautt pediu, aos camaristas, atestado do seu trabalho em que tinha “[...] particularmente ensinado a mocidade com pública aceitação, sendo sempre de regular conduta [...]”. Pediu ainda que a Câmara Municipal de Sabará (CMS) solicitasse, ao presidente da Província, que criasse em Sabará uma escola do 3º grau. O atestado dos vereadores reconhecia “[...] a regular conduta do Suplicante nesta Vila, ainda prestou à mocidade lições de Francês, e Matemática com a aceitação pública, resolveu pedir ao Ex<sup>mo</sup> Presidente da Província a criação de uma tal Escola

---

<sup>3</sup> O dicionarista Raphael Bluteau (1716, v. 5, p. 88) definiu “mocidade” como etapa de vida dos indivíduos entre os 14 e 24 anos.

nesta Vila visto a necessidade que dela tem.” (CMS ATA 06, 11/07/1835, fl.122). A cadeira de instrução pública de francês seria contemplada na Lei nº 60 de 07 de março de 1837, assim como, de gramática latina, filosofia, retórica, geografia e história (CMS ATA 06, 11/07/1835, fl.122).

Na década de 1850, a Província de Minas Gerais ganharia novos direcionamentos para o ensino secundário. Seu presidente, Alexandre Joaquim de Siqueira, em fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial, em 1850, criticou a organização do ensino secundário na Província. Para ele, era de se lamentar que a capital não possuísse um “estabelecimento literário” ou “liceu”. Chamou a atenção dos deputados para os gastos provinciais com as aulas avulsas, reiterou que seria mais proveitosa a criação de um estabelecimento em Ouro Preto, para que esse servisse de referência aos demais que porventura fossem criados na Província, além de ser um meio mais adequado de aproveitar “o sacrifício dos contribuintes” e de proporcionar “[...] à talentosa juventude mineira metodicamente a instrução, que ora é obrigada a mendigar pela província sem dúvida com graves sacrifícios” (MINAS GERAIS. SIQUEIRA, 1850). Para Alexandre Joaquim de Siqueira, a organização do secundário em aulas avulsas, era fruto “dos tempos coloniais”, uma “educação imperfeita”, daí sua defesa de uma centralização das aulas em determinados estabelecimentos.

A mobilização dos vereadores até a década de 1850 foi para que as cadeiras avulsas fossem providas. As mudanças com essas cadeiras ocorreram a partir da intervenção do vereador e médico Anastácio Symphronio de Abreu com a criação do seu colégio particular Emulação Sabarense, em 1853, mesmo ano em que assumiu a presidência da CMS. Dizia esse aos demais vereadores: “[...] Como estou convencido do quanto interessais por a prosperidade do Município que dignamente representais, não poderia deixar de hoje anunciar-vos a inauguração do Colégio Emulação Sabarense em 1º deste, sem tornar-me merecedor de vosso reparo.” (CMS ATA 13, 07/07/1853, fls. 168 – 168v).<sup>4</sup>

Anastácio Symphronio Abreu, em 1853, buscou inserir no seu colégio as aulas públicas do secundário do município, fato que não ficou isento de posições contrárias, como as de Antônio José Ribeiro Bhering, Diretor Geral da Instrução

---

<sup>4</sup> Dentre os projetos desse vereador estava a criação da Sociedade de Beneficência das Senhoras Sabarense para cuidar e educar crianças expostas. Ver SANTOS, 2007.

Pública, ao informar ao vice-presidente da província, o sabarense José Lopes da Silva Vianna, sobre as pretensões do vereador. Para Antônio Ribeiro Bhering, a proposta era “inoportuna” e não deveria ser adotada (SP 497, nº 135,16/07/1853, fl. 50). No entanto, autorizaram o pedido em 1854, o vereador solicitou ao governo provincial para que esse continuasse subsidiando essas aulas no seu colégio, com os professores Francisco de Paula Rocha (Latim) e Henrique Brutus Thiebaut (História, Geografia e Francês). O interessante foi, dessa vez, com o apoio do próprio Antônio José Ribeiro Bhering, o qual alegou que isso facilitaria a fiscalização (SP 497, nº 25, 21/02/1854, fl. 136).

O currículo do colégio Emulação Sabarense compreendia o ensino de Primeiras Letras, Matemática, Gramática Nacional, Inglês, Retórica, Filosofia, Música, Latim e Poética, Francês, Geografia e História. A subvenção autorizada para o Emulação Sabarense foi de Rs1:000\$000 por ano, deveria ainda aceitar alunos externos e alguns alunos pobres (MINAS GERAIS. VASCONCELOS, 1854).

Anastácio Abreu apresentou em janeiro de 1854, em seu relatório, que o colégio havia dado excelente resultado nos exames e superou as expectativas (CMS ATA 13, 07/01/1854, fl. 227v). Tais resultados podem ter sido um dos motivos que levou o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos a não medir palavras para elogiar o empreendimento de Anastácio de Abreu.

No dia 1º de Julho de 1853 teve lugar a fundação deste colégio pelo muito distinto Mineiro Dr. Anastácio Simphronio de Abreu, que à suas expensas, sem contar com outros fundos, além dos que são da sua exclusiva propriedade empreendeu realizar na Comarca do Rio das Velhas o que premeditaram espíritos filantrópicos de tempos remotos (MINAS GERAIS. VASCONCELLOS, 1854).

Anastácio Symphronio de Abreu era contrário à coexistência do regime de internato com o externato, por considerar que o contato entre os alunos de ambas as modalidades pudesse ferir “o sistema de uma educação, pura, e imaculada”. Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos defendeu a coexistência dos regimes e chamou a atenção de Anastácio Symphronio Abreu, que o modo de resolver esse problema seria a adoção de medidas que viessem impedir o contanto entre os alunos do internato e do externato. Deu como exemplo sua própria formação de quando estudara por seis anos no Colégio Episcopal de Mariana, o qual convivia

com os dois regimes, internato e externato, sem que houvesse contato entre os alunos de ambos os regimes.

A incorporação das aulas avulsas mantidas pelo governo provincial ao Emulação Sabarense passou por diversas situações. Desentendimentos do fundador com professores responsáveis por essas cadeiras resultaram na suspensão da vinculação dessas aulas ao colégio (SP 497, nº 92, 30/04/1854, fl. 169).

Para Leonardo dos Santos Neves (2006), esse processo de subvenção de anexação de aulas públicas aos estabelecimentos particulares transferiu o ensino secundário da Província à iniciativa privada. Desse modo, as aulas avulsas acabaram perdendo força diante da organização desses colégios, tais subvenções foram de grande importância para sua manutenção e a eles foram incorporados os professores das aulas avulsas.

Apesar de não termos nenhum estudo específico sobre o colégio Emulação Sabarense, os dados levantados sobre o mesmo indicam que contribuiu para a formação das elites locais. Em 1855, o colégio contava com 47 alunos – 32 internos e 15 externos (MINAS GERAIS. PENNA, 1856). Constatamos que por ele passaram estudantes que ocupariam, posteriormente, o cargo de vereador na Câmara, tais como: Augusto de Araújo Vianna (mandato 1883-1886), Candido Augusto da Rocha Cebollas (1877-1880), João Teixeira da Fonseca Vasconcellos (1887-1889), José Marcianno Gomes Baptista (farmacêutico 1883-1886) e Martiniano Augusto Costa (1881-1882). (O BOM SENSO, ano 5º, nº 376, 17/01/1856, p. 3-4). Além desses que exerceriam o cargo de vereador, pelo Emulação Sabarense, passaram estudantes que, a partir da década de 1870, tiveram inserção no campo da educação. Alguns seguiram a trajetória de outros membros da família.<sup>5</sup>

Traremos a seguir a participação da Câmara na organização do externato da cidade, cujas cadeiras públicas, anexadas ao colégio Emulação Sabarense, passariam para o Externato de Sabará, como também os vínculos da CMS com a Escola Normal.

---

<sup>5</sup>Os dados acerca dos vereadores apresentados nesse trabalho constam de um perfil dos administradores da CMS de 1828 a 1889, trabalhados na tese de Santos 2014.

## O EXTERNATO E A ESCOLA NORMAL DE SABARÁ NOS CAMINHOS DA CÂMARA SABARENSE

O Regulamento nº 56, 10 de maio de 1867, regulamentou a Lei nº 1.267, de 2 de janeiro de 1866, e assim criou, na Província de Minas Gerais, seis Externatos para serem instalados nas cidades de Sabará, São João del Rei, Campanha, Minas Novas e Uberaba. (MINAS GERAIS. Regulamento nº 56, 10 de maio de 1867). Constariam no Externato as disciplinas de Latim, Francês, Inglês, Aritmética e Álgebra, História e Geografia. Após serem informados da criação do Externato na cidade, os vereadores passaram a colaborar com o governo provincial, auxiliando na busca por espaço que pudesse abrigar a instituição (CMS, cx 08, 28/05/1867, fl. 3; CMS, cx 08, 31/05/1867, pac. 40). O primeiro diretor da instituição foi o ex-vereador Maximiano Augusto Pinto, que participou ativamente das festividades da inauguração do Externato, como registrou o jornal *Diário de Minas*:

A convite do diretor do externato às 11 horas da manhã do mesmo dia no espaçoso edifício pela câmara municipal conseguido para funcionar o externato, achando-se reunidos a mesma câmara, autoridades, comandante superior interino, delegado do diretor geral exm. Monseñor Augusto, diretor do externato tenente coronel Maximiano Augusto Pinto, lentes Eduardo Abadie, Francisco de Paula Rocha, Augusto de Araújo Vianna, cidadãos mais notáveis, estudantes das aulas que existiam e muitos moços que aspiram matricular-se, rompeu a música executando peças escolhidas, e findas elas o diretor do externato proferiu um discurso análogo ao ato, e o presidente da câmara deu vivas à Santa Religião, ao exm. Governo da província, ao diretor e lentes e aos jovens sabarenses, que foram entusiasticamente respondidos. (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano II, nº 304, 30/08/1867, p. 1).

A instalação do Externato ascendeu as esperanças dos sabarenses dos “cidadãos mais notáveis” para dotar a cidade com ensino secundário que possibilitasse melhor preparação para acesso aos cursos superiores. O ex-vereador e ex-Inspetor Municipal de Educação, Maximiano Augusto Pinto, ao assumir a direção do Externato, chegou a comparar a reforma do ensino mineiro, a partir do Regulamento nº 56, como aquele que viria tirar a instrução pública da Província do “estado de abandono” na qual se encontrava. Dizia ele: “Este

estado tão pouco lisonjeiro passou, e começa a soprar a aura benéfica que nos há de conduzir às praias desejadas, que já enxergamos no horizonte.” (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano II, nº 304, 30/08/1867, p. 2).

Nesse processo de implantação do Externato no município, o presidente da Província, Joaquim Saldanha Marinho, ocupa posição central, considerado como aquele que levou à Minas Gerais, em particular ao município de Sabará, o desenvolvimento na educação com a criação do Externato, da criação e/ou reforma de pontes, de estradas, como ainda do desenvolvimento da navegação a vapor pelas águas do Rio das Velhas. Ao finalizar o discurso de inauguração do Externato, o diretor invocou por fim aqueles que se beneficiariam das aulas. “A vós me dirijo por fim mocidade esperançosa! Jovens sabarenses! Um futuro brilhante vos espera: no entanto vos recomendo — Frequência, e aplicação, por que as mais qualidades vos são inatas.” (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano II, nº 304, 30/08/1867, p. 2).

Instalado, era preciso mantê-lo em funcionamento. Para isso, a Câmara disponibilizou os serviços que auxiliasse os trabalhos do Externato, como ceder os trabalhos dos galés para o fornecimento de água potável. Além de ajuda na manutenção, a Câmara colaborou divulgando o Externato no município. Um exemplo disso foi o pedido do presidente da Câmara, Francisco de Assis da Cunha Jardim, que propôs aos vigários das freguesias do Termo que falassem com seus paroquianos que estes enviassem seus filhos ao Externato, “[...] aproveitando assim do benefício outorgado a todas as classes pela Exma. Presidência desta Província no Regulamento nº 56, e que no mesmo sentido se publiquem editais por intermédio dos subdelegados do Termo” (CMS ATA 19, 11/10/1867, fl. 121).

Outras cerimônias nas dependências do Externato vieram. Ainda no ano de 1867, para demonstrar gratidão ao Conselheiro Joaquim Saldanha Marinho, pois este havia deixado a administração da Província mineira, os “cidadãos mais notáveis” novamente se reuniram. Elias Pinto de Carvalho, juiz de direito da Comarca do Rio das Velhas, residente em Sabará, que havia assumido a vice-presidência, em 28 de junho de 1867, foi um dos que se empenhou para que, nas instalações do Externato, símbolo da administração de Joaquim Saldanha Marinho, transcorressem as homenagens. O evento era para colocar o retrato do ex-presidente da Província, e ao mesmo tempo não deixava de promover o vice-presidente, pois foi o próprio Elias Pinto de Carvalho que

havia doado o retrato. A Câmara também se fez presente, com discurso do seu presidente, enalteceu os alunos, o ex-presidente da Província, o vice-presidente, o diretor do Externato e seus professores (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano II, nº 347, 31/10/1867, p. 3).

O Externato entrou na cena pública como um local não só da instrução da mocidade, mas também de intensa vivência política e social. Nele “as principais famílias” se faziam presentes. Em seu discurso, o diretor do Externato, Maximiano Augusto Pinto, ex-vereador, mais uma vez não escondeu os motivos pela homenagem a Joaquim Saldanha Marinho. De forma clara, enalteceu os feitos políticos do ex-presidente da Província, conforme suas palavras, havia facilitado a “educação literária” da “mocidade Sabarense” com a criação do Externato (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano II, nº 347, 31/10/1867, p. 3).

Os eventos realizados também contavam, frequentemente, com a presença de vereadores ou ex-vereadores. Em 1868, Anastácio Symphronio de Abreu, ex-vereador e fundador do colégio Emulação Sabarense, esteve novamente em cena com o secundário. Esse passou a ocupar, por um período curto, o cargo de Inspetor de Educação do 4º círculo literário e de diretor do Externato, também presidiu os exames daquele ano (IP 142, 15/11/1868).

Entre os anos de 1867 e 1972, período para instalação do Externato em um prédio definitivo, ocorreram alguns problemas. Levantou-se a possibilidade de seu fechamento, como podemos acompanhar em alguns ofícios, a exemplo, o excerto transcrito abaixo, os vereadores intervêm junto ao presidente da Província pela manutenção do Externato e sua continuidade na cidade em 1869.

O Externato estabelecido nesta cidade do Sabará, bem dirigido, e inspecionado, como presentemente está, dá esperanças de que o aperfeiçoamento de uma mocidade de quarenta e tantos Alunos que o frequentam, apresentem do futuro considerável aumento do País. A Câmara Municipal no desejo da prosperidade e bem estar dos seus Municípios não hesita em suplicar a V. Ex<sup>a</sup> a graça de fazer com que por falta da quota no orçamento não se suprima tão útil estabelecimento. Na esperança de que V. Ex<sup>a</sup> não deixará de tomar em consideração o exposto, leva ao conhecimento de V. Ex<sup>a</sup> que achando-se vaga a cadeira de Francês do mesmo Externato o Lente Eduardo Abbadie se oferece a ocupá-la com o vencimento da metade do ordenado em conformidade do ofício que a este acompanha. (CMS COR 07, 14/01/1869, fl. 1v).

Podemos dizer que as intervenções dos políticos locais, de certo modo, influenciam a continuidade do Externato, pois este, em 1872, ganharia um novo espaço. O rito se repetiu e mobilizou os vereadores que novamente se fizeram presentes no evento.

O Presidente da Câmara Municipal Coronel Candido José dos Santos Brochado levantou vivas [...] à Nação Brasileira, e o seu Digno Chefe, aos Representantes da Província, especialmente aos dois Autores do projeto da restauração do Externato, ao Presidente da Província, ao progresso da Instrução Pública e à união e progresso dos Sabarenses. (SP IP 142, fl. 14, 21/10/1872)

Vale uma observação a respeito da contribuição do Externato na economia local. Dentre os que usufruíram da presença de estudantes oriundos de localidades distantes de Sabará, que foram estudar nessa cidade, o ex-vereador José Caetano da Rocha, que exerceu mandatos de 1861-1865/1865-1868, foi um dos que soube aproveitar a oportunidade investindo no acolhimento desses alunos e ofertando formação complementar.

Estando instalado nesta cidade de Sabará um externato público, onde se lecionam as seguintes matérias: latim, francês, matemáticas, geografia, história, filosofia, e gramática portuguesa, o abaixo assinado aceita pensionistas pelo módico preço de dezoito mil réis mensais, inclusive roupa lavada e engomada; e compromete-se a tratá-los bem e com todo desvelo, acrescentando haver aula de música dirigida por peritos e zelosos professores. O lugar é muito sadio e isento de epidemias, e havendo na freguesia três médicos de elevada nomeada. Sabará, 11 de fevereiro de 1873. José Caetano Rocha. (DIÁRIO DE MINAS, Ouro Preto, ano I, nº 13,15/02/1873, p. 3)

Observamos que os vereadores participaram com frequência de cerimônias realizadas no Externato, como as de exame dos alunos e de professores das diversas cadeiras de instrução do Termo. Além disso, havia a emissão de atestados pela Câmara, como o que foi solicitado pelo vereador e diretor do Externato Bernardino José Coutinho (mandatos 1849-1852 e 1881-1884), para que os vereadores atestassem sobre o desempenho dos alunos de cujos exames haviam participado.

Demonstraram, mais uma vez, que o espaço, em toda sua trajetória, foi de grande sociabilidade política, como o que ocorreu quando dos exames “inesperados” dos alunos para receber o presidente da Província, Venâncio José de Oliveira Lisboa, e o Inspetor Geral da Instrução Pública, Antônio de Assis Martins, em 1873. (CMS ATA 22, 12/01/1874, fl. 46v).

Mesmo com essa visibilidade, o Externato de Sabará não escapou de problemas que também afetavam outros externatos da Província. De acordo com Leonardo Neves (2006), a oscilação entre o número de matriculados e a frequência de alunos nos externatos da Província mineira, aliada aos custos elevados para manter os estabelecimentos em funcionamento, e os problemas com ausência de alunos e de professores ocasionaram várias críticas por parte dos administradores da Província. Alguns deputados provinciais chegaram a defender o fechamento dessas instituições e que fossem concentrados os esforços no “Lyceu Mineiro”, localizado na capital da Província. A proximidade territorial entre Sabará e Ouro Preto foi apontada como justificativa para encerrar o Externato Sabarense.

Antônio de Assis Martins, Inspetor Geral da Instrução Pública, foi um dos que reclamou dos custos despendidos com os Externatos, especialmente com as “disciplinas abstratas” existentes nos Externatos, como Latim, Filosofia e Retórica. Disciplinas essas que, como nos lembra Cynthia Veiga (2007, p. 186), centravam-se no ensino voltado para possibilitar o ingresso dos jovens na faculdade, especialmente na de direito, com vistas a acender aos cargos políticos e públicos.

Mesmo com as observações do Inspetor, o Externato de Sabará continuou seus trabalhos, chegou, em 1874, com 118 alunos matriculados, 100 frequentes, destes, 7 concluíram em Português; 2, em Geografia e História; 5, em Matemática; 3, em Latim; e 2, em Francês. Para uma pequena comparação, na mesma data, o Lyceu Mineiro contava com 217 alunos matriculados, 133 frequentes, 9 concluíram em Português; 7, em Geografia e História; 5, em Matemática; 10, em Latim; 8, em Francês; 3, em Inglês; e 7, em Filosofia (MINAS GERAIS. AZEVEDO, 1875).

Leonardo Neves (2006) verificou que o número de matrícula do Externato de Sabará, a partir de 1882, foi oscilando. Em 1888, chegou a 81 alunos matriculados e a 62 frequentes. Esses últimos números precisam ser investigados mais profundamente, visto que, em 1887, como o diretor do Externato

expôs em ofício ao Inspetor Geral da Instrução Pública, o externato contava com poucos alunos. Nesse mesmo ano, Neves conseguiu encontrar os dados apenas da disciplina de matemática, com 25 alunos matriculados e frequência de 13. Dados que não batem com os apresentados pelo diretor, fato que reforça as observações de Neves sobre os problemas com o número de matrículas e a frequência real desses alunos. Motivo de reclamações por parte dos administradores provinciais.

Esses fatos apontados são importantes para que compreendamos a questão do ensino secundário em Sabará e o papel que a Escola Normal foi assumindo na cidade na formação da “mocidade”. Por que os números de matrícula caíram de forma significativa? As famílias teriam visto na Escola Normal uma melhor perspectiva para ingresso no mundo do trabalho? Quais famílias foram essas? Teriam outros colégios particulares que assumiram o papel do Externato ao oferecerem o regime de internato? Em jornais da época, havia oferta inclusive de professores do próprio Externato, para acolher alunos da instituição em suas casas, prática comum nesse grupo. Ao perceberem a demanda por locais para acolher os estudantes, professores pediram ao governo provincial autorização para criarem um internato na cidade, possivelmente seria uma maneira de ampliar suas rendas. Tal demanda pode indicar que, dentre os alunos, muitos vinham de diversas partes da Comarca do Rio das Velhas.

Mesmo com as dificuldades na manutenção dessas instituições, conforme Neves:

Na última década do período Imperial o ensino secundário em Minas Gerais contava com seis externatos, os seminários de Mariana e de Diamantina e alguns punhados de aulas avulsas de Latim e Francês espalhados pela Província. Os exames gerais preparatórios para o acesso nas academias de ensino superior do Império funcionavam com regularidade nunca antes presente em Minas Gerais. (NEVES, 2006, p. 154)

O vice-presidente da Província, Manuel Teixeira de Sousa, Barão de Camargos, em seu relatório, considerou que “o serviço prestado à mocidade” com o secundário estava praticamente nulo em toda Província. Concordou com o posicionamento da inspetoria geral de instrução pública, pois o presidente via como

solução manter o Lyceu Mineiro. Uma vez que muitos recorriam a este para realizarem os exames preparatórios de acesso ao ensino superior e fortalecerem as escolas normais, as quais tinham as mesmas aulas ofertadas nos externatos, porém, com maior número de alunos.<sup>6</sup> Antes do apagar das luzes do Externato, em *A Folha Sabarense*, saiu provavelmente uma das últimas referências ao Externato, um informativo com os horários e as aulas existentes na instituição, ainda num esforço de continuidade de se manter.

Coexistiria o Externato sabarense com a Escola Normal do município que a este foi anexada a partir de 1882. Instalada, em 2 de outubro do ano de 1882, pela Lei Provincial nº 2794, viu-se o Termo de Sabará com novas perspectivas para cuidar da instrução dos sabarenses com a Escola Normal. Mal acabara de ser inaugurada, o jornal *Liberal Mineiro* divulgou para toda Província o que considerava “deslumbrante e lisonjeiro”, os exames prestados pelos 35 alunos matriculados, entre eles, havia apenas um estudante do sexo masculino, Candido Maria de Azeredo Coutinho,<sup>7</sup> em apenas 31 dias de aula: “[...] não sabemos o que mais admirar, se o perseverante zelo e constante emprego de esforços pelo corpo docente empregados no sentido de ensinar, se a rara aplicação, louvável assiduidade e empenho ardente das alunas no sentido de aprender” (LIBERAL MINEIRO, ano v, nº 177, 27/12/1882, p. 3). Elogiaram ainda o prédio da escola, localizado à rua D. Pedro II, uma das principais da cidade, antiga Rua Direita, destacaram as salas amplas e ventiladas.<sup>8</sup>

A criação da Escola Normal de Sabará passou indiretamente pela CMS. Movido pela experiência da administração municipal, e pelos interesses dos “cidadãos” da cidade, o ex-vereador e advogado Jacinto Dias da Silva (mandato 1873-1876), sócio fundador da Companhia Industrial Sabarense e seu presidente, localizada na Fazenda Marzagão, freguesia de Sabará tão logo assumiu seu primeiro mandato de deputado provincial (1880-1881), protocolou uma “[...] repre-

---

<sup>6</sup> MINAS GERAIS. CAMARGOS, 1889. O fim dos externatos chegaria por meio de um Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890, do Governador do Estado de Minas Gerais, Crispim Jacques Bias Fortes.

<sup>7</sup> A partir de 1883, o número de meninos que ingressaram nessa instituição passa a ter mais representatividade.

<sup>8</sup> Conforme Paulo Krüger Corrêa Mourão (1959, p. 17), além da Escola Normal de Sabará, nesse período, a província mineira contava com escolas normais em Paracatu, Uberaba, Campanha, Diamantina, Ouro Preto e Montes Claros.

sentação dos cidadãos residentes em Sabará [...]”. Esses “cidadãos” representavam “[...] a sociedade daquela localidade, como autoridades, eleitores, negociantes [...]”. O pedido era para que se criasse na cidade “uma escola normal”. Os motivos para tal solicitação era, segundo o deputado, que uma instituição dessas servisse “[...] como um meio eficaz de prestar serviços à mocidade naquela circunscrição, e promover a continuação e os benefícios que tem tido a província coma habilitação de professores” (ACTUALIDADE, A, ano III, nº 143, 30/11/1880, p. 1).

Novamente em agosto de 1881, Jacinto Dias da Silva apresentou o pedido de criação da Escola Normal em Sabará, e que essa fosse anexa ao Externato da cidade. O ex-vereador justificava a necessidade de uma instituição voltada para a formação de professores, alegando que a Comarca do Rio das Velhas possuía dois municípios, Sabará e Santa Luzia, e um Externato, o qual vinha demonstrando “excelentes resultados”, além do que possibilitaria a esse, “maior desenvolvimento”. Assim, a Escola Normal “[...] fonte de luzes para o magistério, sem a qual teremos de lutar eternamente pela instrução pública, sem conseguirmos os resultados que dela se devem esperar” (ACTUALIDADE, A, ano IV, nº 109, 27/09/1881, p. 2).

Ainda conforme o deputado Jacinto Dias da Silva, “[...] a formação dos professores é tanto mais necessária, quanto são conhecidas as vantagens que resultam dessa habilitação dos poucos professores que existem em diferentes pontos da província”. Para Jacinto Dias da Silva, os exames realizados nas localidades, “ressentiam-se sempre do patronato” e aqueles que desejavam pleitear uma vaga na carreira docente,

[...] amparados por boas recomendações, procuravam satisfazer as exigências da lei quanto lhes era possível e, sem que estivessem verdadeiramente habilitados, conseguiam a nomeação e o título, em detrimento do serviço público, porque é um péssimo hábito introduzido entre nós, considerar-se o emprego unicamente pelo emprego, sem se procurar verificar si o pretendente oferece condições de idoneidade. (ACTUALIDADE, A, ano IV, n. 109, 27/09/1881, p. 2).

O projeto de Jacinto Dias da Silva tornou-se a Lei nº 2794, de 03 de outubro de 1881, com a criação da Escola Normal de Sabará, anexa ao Externato, deveria aquela ter o mesmo regimento da Escola Normal de Ouro Preto (MINAS

GERAIS, 1882). Em 1º de outubro de 1882, Quintiliano Pacheco Ferreira Lessa-Neto, por parte de mãe, de Manoel Antônio Pacheco (Barão de Sabará), um dos ex-vereadores mais importantes, filho do também ex-vereador Antônio José dos Santos Lessa, ex-aluno do Colégio Emulação Sabarense e do Colégio do Caraça, profere o discurso de instalação da Escola Normal, como o professor de Geografia e História do Externato e também da nova instituição. Nas palavras eloquentes de Quintiliano Lessa, “o esplêndido e faustoso acontecimento da instalação de uma escola pública para instrução e educação popular” merecia a “consideração do sábio e a meditação do filósofo”. Para Quintiliano Lessa, a Escola Normal abria

[...] à mocidade de ambos os sexos para daqui a pouco para patentear-lhe as sagradas verdades, de seu sacrário, instruindo-a, educando-a e formando-a na honrada classe do professorado: nessa classe honrosa, em que a família, a sociedade e a pátria descansam suas mais fagueiras e risonhas, à ela é confiado o futuro desses inocentinhos cidadãos, que um dia recordaram a nossa estremecida mão comum os tesouros de conhecimentos santos que nas escolas ajuntarão! (PROVÍNCIA DE MINAS, A, ano III, nº 123, 27/10/1882, p. 3).

Em uma sessão extraordinária, de 20 de fevereiro de 1883, os camaristas falaram sobre a instituição que acabara de ser criada na cidade. Sob a presidência de Antônio Candido da Silva Guimarães, os vereadores, Antônio José dos Santos Lessa, João Vaz de Mello, Francisco de Paula Ferraz, Agostinho José dos Santos e Augusto de Araújo Vianna foram convidados pelo diretor e pelos professores para que a Câmara fosse “[...] incorporada ou individualmente visitar a Escola Normal, há pouco instalada nesta Cidade.” (CMS ATA 24, 20/02/1883, fl. 18; CMS COR 09, 20/02/1883, fl. 144v). Na mesma data, em outro ofício, o diretor da Escola Normal que havia decidido criar uma biblioteca pública na escola e pedia à Câmara que participasse desse projeto com a doação da coleção da revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), doada pelo marquês de Sapucaí, e a Enciclopédia doado pelo Reverendo Cônego José Marciano Gomes Baptista, ex-vereador sabarense, além de auxiliar “[...] tão louvável e humanitário [...]” com alguma quantia (CMS ATA 24, 20/02/1883, fl. 18v). Após discussão, decidiram que a Câmara retiraria a contribuição da verba de eventuais para ajudar financeiramente a instalação da biblioteca (CMS COR 09, 20/02/1883, fl. 144v).

Pela Escola Normal, passaram vários alunos e professores que tiveram de algum modo ligação com a Câmara, por exemplo, os descendentes de vereadores. Cecília Nascimento (2011) identificou, nas matrículas dessa instituição, de 1882 a 1904, dois alunos filhos de vereadores em exercício. Ao observarmos a lista de vereadores com a qual trabalhamos, excetuando os vereadores suplentes e os alunos que não tinham declarado na matrícula a paternidade, encontramos outros vereadores que passaram pela Câmara em diferentes períodos e tiveram filhos matriculados nessa escola. O que confirma os apontamentos da autora citada.

A exemplo, dezenove vereadores matricularam seus filhos na Escola Normal de Sabará. Dentre esses vereadores, temos alguns que mantiveram relação direta com a instrução, Augusto de Araújo Vianna (foi professor de francês, geografia e história, secretário, professor e diretor do Externato como também da Escola Normal de Sabará, inspetor da educação, filho de Silvério Augusto de Araújo Vianna), Silvério Augusto de Araújo Vianna (professor público de filosofia e retórica), Pedro José do Espírito Santo Chelles (professor de filosofia em Sabará, delegado da instrução pública, inspetor de círculo literário). Outros vereadores contavam em suas famílias com pessoas envolvidas com a instrução: Antônio de Azeredo Coutinho, era irmão de Cândido Maria de Azeredo Coutinho (vereador 1887–1889 e ex-aluno do Externato), “Mestre Candinho”, professor muito conceituado na região; Américo de Paula Rocha, filho do professor de Latim de Sabará Francisco de Paula Rocha e irmão do professor Septimo de Paula Rocha, que foi diretor do Externato e Escola Normal de Sabará. O filho de Quintiliano José dos Santos Lessa, Antônio José dos Santos Lessa, que se tornaria, mais tarde, diretor da Escola Normal.

Além do vínculo familiar entre alunos da Escola Normal e vereadores sabarenenses, havia a existência de vínculo familiar dos estudantes com indivíduos ligados à instrução. Podemos afirmar que temas ligados aos trabalhos da Escola Normal aparecem nas sessões da Câmara, no entanto, em menor quantidade, se comparados ao Externato. Destacamos que outros caminhos podem ser percorridos para melhor entendimento das relações entre os sujeitos da Câmara e essa instituição de formação docente.

## CONSIDERAÇÕES

Nesse breve percurso, no qual buscamos demonstrar a participação da Câmara no processo de constituição do ensino secundário no município de Sabará,

percebemos que o interesse dos vereadores pela instrução da sua “mocidade” inseria-se no próprio interesse das elites locais pela formação de seus membros. Preocupação com o futuro da “mocidade talentosa”, que um dia desejavam que viesse sustentar o Brasil.

Ainda não pudemos identificar e confrontar os nomes de todos os alunos que frequentaram as aulas avulsas, o colégio Emulação Sabarense, o Externato e a Escola Normal, no entanto, são vários os indícios, alguns aqui apontados, que os camaristas tiveram parentes nessas instituições e tiveram estreita relação com a instrução do secundário. O rito de instalação do quadro com retrato do conselheiro e ex-presidente da Província Joaquim Saldanha Marinho no Externato é bem emblemático nesse sentido. A elite sabarense – ou pelo menos parte dela – demarcou seu lugar naquela instituição ao demonstrar a quem se destinava aquele ensino.

É preciso levar em conta que vários camaristas passaram por cargos da burocracia administrativa do Estado. Esse movimento também se constituiu num processo de educação política nos tramites da administração pública imperial.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

LIBERAL MINEIRO (O). Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

ACTUALIDADE(A), ano III, nº 143, 30/11/1880, p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ano IV, n. 109, 27/09/1881, p. 2. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BOM SENSO (O). (Ouro Preto). 1853 – 1856. <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DIÁRIO de Minas. (Ouro Preto,), ano II, nº304, 30/08/1867, p. 1-2. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ano I, nº 13,15/02/1873, p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>> Acesso em:10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ano II, nº 347, 31/10/1867, p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>> Acesso em: 10 jan. 2013.

FOLHA SABARENSE (A). (Sabará). Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornaisdocs/photo.php?lid=89635>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

LIBERAL MINEIRO, ano v, nº 177, 27/12/1882, p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Arquivo Público Mineiro. Fundo Instrução Pública - SP IP 142 f. 14, 21/10/1872; Fundo Seção Provincial: SP 497; Fundo Câmara Municipal de Sabará (CMS) – Cx 08 Pacotilha. 40, 31/05/1867; Livros de Atas das Sessões da Câmara Municipal de Sabará: CMS. ATA. 06; CMS. ATA. 13; CMS. ATA. 019; CMS. ATA. 022. CMS. ATA. 024; Livros de correspondências da Câmara Municipal de Sabará: COR. 07; CMS. COR. 09.

\_\_\_\_\_. Lei Provincial nº 60 de 07 de março de 1837. Autoriza o governo da província a estabelecer diversas aulas de estudos intermédios e de reformar o seminário da cidade de mariana, e revoga o decreto de 6 de julho de 1832, tudo como nela se declara. Leis Mineiras. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis\\_mineiras/brtacervo.php?cid=574](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis_mineiras/brtacervo.php?cid=574)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Regulamento nº56, 10 de maio de 1867. Leis Mineiras.

\_\_\_\_\_. AZEVEDO, Pedro Vicente de. Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes, por ocasião de sua installação em 9 de setembro de 1875, pelo illm. e exm. sr.dr. Pedro Vicente de Azevedo, presidente da provincia. Ouro Preto, Typ. de J.F. de Paula Castro, 1875). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/482/000022.html>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. CAMARGOS, Barão de. Falla que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes dirigio por ocasião da installação da 2.<sup>a</sup> sessão da 27.a legislatura em 4 de junho de 1889 o 1.o vice-presidente da provincia, dr. barão de Camargos. Ouro Preto, Typ. de J.F. de Paula Castro, 1889. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/496/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. PENNA, Herculano Ferreira. Relatório que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na abertura da sessão ordinaria de 1856, o conse-

lheiro Herculano Ferreira Penna, presidente da mesma provincia. Ouro Preto, Typ. do Bom Senso, 1856. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/461/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Relatorio que ao illustrissimo e excellentissimo sr. desembargador José Lopes da Silva Vianna, muito digno 1.º vice-presidente da provincia de Minas Geraes, apresentou ao passar-lhe a administração o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcellos. Ouro Preto, Typ. do Bom Senso, 1854. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/459/>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. SIQUEIRA, Alexandre Joaquim de. Relatorio do presidente da provincia de Minas Geraes, o ill.<sup>mo</sup> e ex.<sup>mo</sup> dr. Alexandre Joaquim de Siqueira, na abertura da sessão extraordinaria da Assembléa Legislativa Provincial no dia 25 de março de 1850. Ouro Preto, Typ. Social, 1850. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/454/>> Acesso em: 20 fev. 2015.

PROVÍNCIA DE MINAS, ano III, nº 123, 27/10/1882, p. 3. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

## **Bibliografia**

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulárioportuguez e latino*. Lisboa: Officina de Pascoal da Sylva, Impressor de Sua Magestade, 1716, v. 5, p. 88. Disponível em: <<http://www.brasiliiana.usp.br/bbd/handle/1918/002994-05>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

FONSECA, Tais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). Introdução. In: *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 2v.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

NASCIMENTO, Cecília Vieira. Caminhos da docência: trajetórias de mulheres professoras em Sabará - Minas Gerais (1830-1904). 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

NEVES, Leonardo dos Santos. Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte. 2006.

SANTOS, Marileide Lopes dos. Educação, assistência e sociabilidade: o governo dos pobres em Sabará/MG (1832-1860). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2007.

---

\_\_\_\_\_. Instrução e administração camarária em Sabará/MG (1828-1889): vereadores em campos de batalha nas minas gerais oitocentistas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2014.

\_\_\_\_\_. A Câmara Municipal de Sabará e a formação da elite sabarense na segunda metade do século XIX?. Sessão Coordenada: Arcaísmo e modernização do Brasil no século XIX: aspectos históricos nos debates sobre a educação. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, Maringá, 29 de junho a 02 de julho, 2015. *Anais...*

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. (Ática Universidade).

\_\_\_\_\_. Educação e instrução na Província de Minas Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial* (Brasil 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011, p. 273-303.



## A GEOGRAFIA ESCOLAR E MANUAIS ESCOLARES NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX

*Eduardo José Pereira Maia*

Este texto consta de duas partes: a primeira em que analiso as concepções de Geografia e os conteúdos que estão presentes nos livros didáticos. E, a segunda, onde trato sobre como os autores apresentavam as suas obras e de que forma legitimavam o diálogo com o leitor: os alunos, que estudavam, e os professores que adotavam os livros. Para isso, utilizei, de forma geral, os manuais de Geografia Universal, Geografia do Império, Geografia das Províncias e Corografia de diferentes autores publicados no século XIX, citando alguns exemplos. Porém, dediquei atenção especial aos manuais utilizados em Minas Gerais.

Início a análise com o *Compendio de Geographia Universal* (1824), de Bazilio Quaresma Torreão, que traz a definição de Geografia como a ciência da descrição do Globo terrestre e foi dividida em três partes: a Geografia astronômica, física e política. O autor afirma que a Geografia pode ser uma descrição matemática, física e política da Terra. Torreão (1824) principia o seu *Compendio de Geografia Universal* pela Geografia astronômica. Começa com o Céu, passa pelo sistema de Copérnico<sup>1</sup> até chegar às dimensões da Terra e o uso do globo terrestre.

---

<sup>1</sup> O sistema Heliocêntrico de Nicolau Copérnico foi fundamental para o estudo da geografia, considerando que pelo movimento da Terra ao redor do Sol, a posição da Terra e a incidência da radiação solar são responsáveis pela constituição dos fatores determinantes do clima. E estes pela distribuição das espécies animais e vegetais.

Para Luiza Cândida de Oliveira Lopes, em *Lições de Geographia particular do Brazil* (1877), a Cosmografia é a ciência que trata da descrição do mundo. Na concepção de Lopes, “mundo é tudo aquilo que Deus criou”. A Geografia, portanto, é a parte da cosmografia que se ocupa da descrição da terra. A autora dedica a sua obra ao estudo da Geografia do Brasil, valendo-se de apenas uma pequena introdução a título de “lição de noções preliminares”, aliás, um fato comum a quase todos os manuais de Geografia do século XIX, analisados neste texto em outros trabalhos (2014). Em noções preliminares ou noções gerais, os autores apresentam as definições dos principais termos utilizados na obra. São os significados de *Geografia* com seus adjetivos, o significado do termo *Terra, Globo, superfície, esfera*. Expressões que basicamente definem os aspectos fisiográficos.

Da mesma forma que Lopes (1877), Alfredo Moreira Pinto, em *Chorographia do Brasil* (1881), a matéria de Geografia está nos domínios da cosmografia, do conhecimento da terra e de seus habitantes, o autor divide a sua obra em seis partes. A *Geografia astronômica* – que estuda o volume e a divisão geométrica da terra e o lugar no sistema solar, bem como as suas relações com os outros corpos celestes. A *Geografia física*, que trata da descrição das diversidades da conformação exterior do globo, da divisão das terras e dos mares, da natureza do solo e do clima. Da distribuição das águas e dos reinos: animal, vegetal e mineral. A Geografia política, que tem por objeto acompanhar a transformação do mundo terrestre, determinar o agrupamento das nações e a divisão dos Estados; descrever as divisões convencionais da terra, a população, o governo, a religião; mencionar o que há de mais saliente e curioso no trabalho do homem, assinalando seus mais notáveis monumentos. A *Geografia econômica*, que estuda as produções próprias de cada país, principais indústrias, viação férrea e canais, linhas telegráficas, de navegação, etc. A *Geografia histórica*, que enumera as transformações por que os países passaram, os povos que os habitaram em diferentes épocas, os diversos nomes que receberam, etc. E a *Corografia*, que é a descrição de um país ou de um estado.

No século XIX, não havia consenso entre as concepções de Geografia entre os autores dos manuais escolares. Porém, a questão considerada central, comum aos manuais, era a descrição física, política ou econômica das partes do mundo, pela Geografia geral. Assim como a descrição pormenorizada dos países pela Geografia particular e das províncias ou através da Corografia. Essa definição foi igualmente acolhida fora do ambiente escolar, admitida nas sociedades geográficas e presente nos dicionários da época (SILVA & PINTO, 1832; BLUTEAU; SILVA,

1889). Nesse caso, posicionei o debate na distinção entre Geografia e Corografia para explicar o que se entendia por Geografia no Século XIX.

De certa forma, a Geografia e a Corografia conservam particularidades que estão além da diferença de significado, que a rigor mais as aproxima do que as distancia, porém têm origens distintas. Pode-se afirmar que a Geografia é uma das ciências que tem sua matriz na Antiguidade. E é comum encontrar nos textos de iniciação ao estudo da Geografia, na parte que narra a sua história, o tema: Geografia na Antiguidade. Autores como Jan Broek (1981); Nelson Werneck Sodré (1982); Manuel Correia de Andrade (1992); Jacques Sheibling (1994) consideram Heródoto, o pai da história e também o pai da Geografia. Esses autores, ainda, consideram Estrabão, que descreveu o mundo conhecido, e Cláudio Ptolomeu, que aperfeiçoou os métodos de projeção de mapas e introduziu palavras como: “paralelo e meridiano; latitude e longitude” no vocabulário, os principais sistematizadores da Geografia. Além disso, foram unânimes ao atribuir como obra geográfica os textos clássicos de Homero: a *Iliada* e a *Odisseia*. Para eles, a Geografia é um saber que faz parte de uma longa tradição na sociedade ocidental.

Na concepção Ptolomaica, a Geografia é uma imitação gráfica da terra ou da parte conhecida da terra. Pode-se afirmar que ao redescobrir a “obra de Ptolomeu” no século XV e XVI, redescobre-se, ao mesmo tempo, o que seria o objeto de preocupação dos geógrafos, a análise da posição e natureza dos lugares. De acordo com Besse (2006), uma preocupação dos antigos historiadores latinos e gregos. Dessa maneira, para se obter uma melhor descrição da paisagem (*Landschaft*) era necessário articular escalas e definir vizinhanças e percursos, o que na prática significa localizar os lugares. Segundo Besse (2006, p. 21), além da posição relativa, “a *Landschaft* se define por um conjunto de propriedades, naturais e humanas, cujo inventário constitui sua qualidade ou sua natureza própria”. Para esse autor, a paisagem traduz visual e imaginariamente a promoção da Geografia como discurso específico, distinto da cosmografia, consagrado à descrição da terra universal.

Os autores no século XVI, mesmo quando se referiam às regiões utilizavam o termo *Geografia*. A partir do século XVIII e XIX, a expressão Corografia ficou mais presente nos títulos publicados, principalmente em Portugal e no Brasil.

Na Idade Média, Bernard Varenius, em sua obra *Geografia Geral*, publicada originalmente em 1650, estabelece a distinção entre Geografia Geral e Especial ou Particular.

[...] Chamamos de Geografia universal que considera toda a Terra em geral, e explica suas propriedades sem levar em conta determinados países. E a Geografia especial ou particular, que descreve a constituição e situação de cada país, por si só, que é dupla, ou seja, Corografia, que descreve os países de uma extensão considerável, ou topografia, de um lugar ou pequeno pedaço de terra. (VARENIUS, 1734, s/p)

Na visão de Varenius (1734), a Geografia Geral tinha a função de examinar as questões físicas da Terra e deveria ser explicada por leis, ao contrário da Geografia Especial, que por envolver o homem, tornava-se imprevisível e deveria ser descritiva. O conhecimento Geográfico atravessou a Idade Média com uma representação objetiva quanto ao seu objeto de estudo, todavia não deixou de ser um saber prático, considerando que o conhecimento geográfico esteve a serviço dos viajantes, descobridores tornando, por conseguinte, o geógrafo um explorador por excelência. Para Wooldrige e East (1967):

[...] os progressos das explorações e descobertas são análogos, quanto à sua natureza, se não em matéria de grau, aos “levantamentos regionais” das comunidades primitivas. Conduzem a um conhecimento cada vez maior do meio. A navegação e os estudos topográficos desenvolveram-se pari passu com o alargamento dos horizontes geográficos, e somente eles o tornaram possível. Por essas razões constituiu norma, no passado, que ainda não desapareceu de todo, considerar o geógrafo essencialmente como um explorador. (WOOLDRIGE & EAST, 1967, p. 17)

Essa atribuição do geógrafo foi amplamente aceita, ao levar em conta que a função do geógrafo era se lançar aos grandes descobrimentos explorando e, especialmente, mapeando as regiões descobertas. Não sem motivo, no início do século XIX, que as sociedades geográficas começam a surgir na Europa, inauguram outro caráter colonialista, pois associava as técnicas e métodos dos levantamentos dos diferentes lugares ao discurso científico e às diversas maneiras de popularização do conhecimento.

A Corografia, diferente da Geografia, não se constituiu como um saber prático, mas um método de descrição de uma região ou país. É razoável, portanto, compreender a Corografia, como um tipo de descrição de uma parte da superfície da terra ou a descrição em grande escala de uma determinada região.

Essa avaliação, entretanto, permite-nos entender o uso da expressão *Corografia* e a razão do seu uso. Francisco da Silveira Bueno (1973), no *Dicionário escolar da língua portuguesa* define a Corografia como parte da Geografia que estuda particularmente um país ou território de importância considerável. No *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda (1999, p. 559), a definição de Corografia é o estudo ou descrição geográfica de um país, região província ou município. E, de acordo com o dicionário de Antônio Houaiss (2009), o termo Corografia inscreve-se na rubrica de cartografia e Geografia, tem a sua origem datada de 1542 e quer dizer descrição ou representação de um país, região ou área geográfica particular, num mapa ou carta, que explicita visualmente, através de código as suas características mais notáveis. No entanto, no século XVI, as referências que apareciam nos tratados eram aos cosmógrafos, àqueles que faziam os mapas para o Rei e aos Geógrafos, os estudiosos da Geografia, ou aqueles que descreviam a terra. E, nesse caso, entendo que não era usual ou inexistente a figura do corógrafo. Uma expressão que, aliás, só identifiquei na apresentação das *Noções de Chorographia do Brasil*, feita por Joaquim Manoel de Macedo, em 1873, quando referiu-se a Aires de Casal.

A Corografia, além de ser uma operação metodológica para descrição de um lugar é uma opção. A estratégica de dar visibilidade às características mais notáveis de uma região, tornou-se parte da Geografia: a Geografia regional.

Nas noções preliminares de *Chorographia do Ceará*, em 1888, José Pompeu de A. Cavalcanti, seguindo a mesma ideia, define Corografia como a descrição de uma parte limitada da terra, como um Estado ou uma província. E, quando a descrição ficava restrita a uma cidade ou vila, afirmava que se tratava da topografia. No entanto, ao propor que a Corografia se dividisse em física e política e ao declarar que a Corografia física trata das divisões naturais do território, dos acidentes da superfície, das produções e dos fenômenos da atmosfera e do clima, o autor recorre a fatores especialmente tidos como geográficos. Da mesma forma com que opera a definição de Corografia política ao atribuir o estudo das divisões territoriais, a população, as questões morais, religiosas e costumes dos habitantes, bem como quando trata do comércio, agricultura e indústria, inclui, ainda, enquanto atribuição da Corografia política o estudo da riqueza, das vias de comunicação e da história.

A menção ao Estado indica que a referência feita por Cavalcanti (1888) está relacionada ao Império Brasileiro, soberano e com poder centralizado. Quando

faz menção à província, o autor considera como uma unidade do Império, com autonomia política limitada, tendo em vista que o seu território era regido pelo representante do governo central.

O termo *província* era utilizado no século XIX, ao mesmo tempo para designar o território sob domínio de uma nação, fosse denominada região, estado ou país. O lugar onde vivia uma coletividade, que compartilhava uma unidade cultural e territorial.

A compreensão que se tem é de que nesse período, era forte a tensão entre a delimitação imposta por uma ordem jurídica e política que define o Estado e a unidade cultural de um povo, reforçada e apoiada na diferença entre o natural e o estrangeiro, o que define a Nação. E, nesse sentido, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB teve um papel fundamental na construção da história e da Geografia nacional, principalmente criando uma história social, cultural e territorial do Brasil.

Muitos autores utilizam a expressão *país* em muitas referências feitas às províncias. Hilário Ribeiro (1880), por exemplo, em seu manual escolar, refere-se ao Rio Grande do Sul, da seguinte forma:

Pode firmar-se que não há um país que mais luxuriante vegetação encerre, nem mais vastos tesouros minerais do que este território.

[...]

Eis ligeiramente, palidamente delineado o vasto quadro das riquezas naturais da província do Rio Grande do Sul, tradicional pelo ardor e patriotismo de seus filhos, a mais guerreira de todas, a pátria da bravura e da liberdade; vasto laboratório para as futuras conquistas que hão de realizar as artes industriais e manufaturas, as letras e ciências que engrandecem os homens e as nações (p. 11).

Ao destacar a grandeza da província e a bravura do povo, o autor não o faz em nome da unidade nacional do Império. A ideia é estabelecer a distinção entre as demais províncias e destacar, sobretudo, a identidade de um povo guerreiro que teve como marca a luta pela liberdade.<sup>2</sup> Ao rememorar a bravura do povo do

---

<sup>2</sup> Hilário Ribeiro se refere à Revolta da Farroupilha que ocorreu no período regencial, quando houve uma reação à manutenção da hegemonia política do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Rio Grande do Sul, Ribeiro (1880) propõe mais a autoafirmação da região do que a consolidação do Estado Nacional Imperial.

Compreender esse dualismo entre a Geografia e a Corografia foi fundamental para a entrada no debate sobre a concepção de Geografia nacional e regional do século XIX. E, mais, para a compreensão de como esses saberes espaciais eram tratados nas escolas das províncias do Império Brasileiro.

Autores como Joaquim Manoel de Macedo, nas *Lições de Corographia do Brasil*, de 1877; Manoel José Pereira Frazão, em *Noções de Geographia do Brasil* (1883), e José Júlio Augusto Burgain, em *Geographia Patria Elementar* (1885), trazem a concepção de que o país é uma unidade territorial sob a tutela de um chefe supremo e que a província é a unidade pertencente ao país. Para esses, a nação brasileira deveria erguer-se sobre a consciência de uma unidade territorial que se expressava na monarquia e na figura do Imperador. Um movimento que já vinha sendo articulado desde a década de 1830 em torno de instituições, criadas e controladas pelo poder central, como o IHGB e o Colégio Pedro II. E, com as primeiras obras históricas, *História Geral do Brasil* (1854; 1857), de Francisco Adolfo de Varnhagen; *Lições de História do Brasil* (1861), de Joaquim Manoel de Macedo, e nas obras literárias<sup>3</sup> de Gonçalves Dias e José de Alencar, que tiveram o objetivo de moldar a nação.

Note-se que a Corografia apresenta uma peculiaridade, é a descrição pormenorizada de uma região, província ou país, e, por isso, a Corografia podia significar um trabalho menor, ou no entender Moreira (2008), a Corografia era um estágio meramente taxonômico e descritivo da Geografia. A descrição, portanto, seria a primeira etapa na compreensão geográfica e mesmo histórica, um estágio que antecede a análise pela comparação e a distribuição dos fenômenos geográficos próprios da Geografia científica.

Em a *Geographia Alagoana ou descrição physica, política e historica da provincia das Alagoas*, o Dr. Thomaz do Bom-Fim Espindola (1871) oferece indícios do que seria a transição da Corografia à Geografia regional.

A Geografia além de sua especialidade científica é um grande auxiliar das demais ciências naturais, e a história, na frase de Cicero, é o facho

---

<sup>3</sup> *Últimos contos – Poesia de Gonçalves Dias*, publicado em 1851, e *O Guarani*, em 1857, de José de Alencar.

da verdade, a mestra da vida, e, na de Laménais – a lâmpada colocada á entrada do futuro para dissipar uma parte das trevas que o envolvem. Isto posto, se os preliminares da ciência desafiam o espírito a aproximar-se com deleite ao alcance do estudo superior, é evidente que a Geografia e a história provincial servirão de fanais, lhe alumiarão as veredas da Geografia e história geral.

O estudo da Geografia e história do país natal é hoje uma necessidade reconhecida por todas as nações que podem ser indigitadas como modelos á imitação, – a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos do Norte —; e por isso têm elas inserido em seus planos de estudo a obrigação de enriquecer a inteligência da juventude, já preparada pela instrução primaria, dos conhecimentos da Geografia e história natal [...]. (p. 5)

Essa diferença é significativa para tratar os conteúdos que constituíram o que denomina-se: Geografia. Pois, a nomenclatura da cadeira que compõe o programa escolar ou o título que consta nos manuais não foi suficiente para constituição de uma disciplina escolar, denominada Corografia. Antes disso, é preciso que o objeto de estudo da Geografia, o seu conteúdo tenha sido reconhecido socialmente, o que parece não ter ocorrido com a Corografia. E, embora tivesse uma vasta publicação de manuais escolares, teve curta duração nos programas escolares e esteve associada à Geografia, no caso de Minas Gerais, e à História, no caso do Colégio Pedro II.

Na legislação mineira, consta do programa aprovado pela Lei Província 960, de 1858, no artigo 15, aparece a exigência de: *Noções de Geographia, physica e politica, relativas á America e Chorographia do Brazil*. Não aparece nos demais programas, pelo menos até o final de década de 1880, a exigência da Corografia. E no Colégio Pedro II, a Corografia e História do Brasil, aparecem no programa de ensino no ano de 1858 e 1862, mas não se configurou como uma cadeira. No programa de 1878 e 1882, a Corografia aparece como matéria, mas é ministrada na cadeira de História do Brasil. Com isso, pode-se concluir, assim como Goodson (1990; 1998; 2002), que a Corografia não passou pelos processos de constituição de uma disciplina. Pode-se afirmar que a Corografia esteve isolada e não ganhou legitimidade acadêmica.

Os compêndios de Geografia, que foram utilizados no Colégio Imperial Pedro II e indicados aos Liceus e Colégios das Províncias do Império, explicam

de forma consistente o papel da Geografia na escola do século XIX. Os dois livros constam das listas de indicação em instituições mineiras no Século XIX:<sup>4</sup> um deles adotado no Liceu Mineiro, no ano de 1867, e o outro, no externato de Uberaba, em 1887. Trata-se do *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*, de Thomaz Pompeo de Souza Brasil, editado pela primeira vez em 1856 e com aprovação do IHGB, em sessão do dia 1º de julho de 1853,<sup>5</sup> e do *Curso Methodico de Geographia Physica, Política e Astronomica* do Dr. Joaquim Maria de Lacerda, editado em 1880, com sua segunda edição em 1881.

Neste artigo, utilizei as edições de 1864 do *Compendio Elementar de Geographia* do Senador Pompeo e a de 1884 do *Curso Methodico* do Dr. Lacerda, ao ter em vista que os documentos datados de 1867 e 1887 sugeriam a adoção da última edição desses manuais. Na análise, procurei distingui-los de outros manuais do século XIX e os destacar pelas nomenclaturas, temas e conteúdos que identifiquei para época como constituintes da disciplina escolar Geografia. A minha primeira reflexão foi sobre a distinção entre a Corografia e a Geografia, presentes nos compêndios e manuais didáticos e, a partir de então, busquei compreender como a Geografia se constituiu enquanto disciplina escolar moderna.

A respeito dos conteúdos dos manuais, Joaquim Lacerda divide o *Curso Methodico*, além das noções preliminares, que contém as definições geométricas, cosmografia e dos termos relativos à Geografia, em três grandes partes, que são subdivididas em seções. A primeira parte é a *geographia geral*, que contém cinco seções e oferece uma descrição física e política de cada uma das cinco partes do mundo. Na descrição física, tem-se declarados os limites, a posição, a superfície, o aspecto geral, o clima, as produções, os países, os mares, os golfos, os estreitos, as ilhas, as montanhas, os lagos, os rios, etc. de cada um dos cinco continentes. Da mesma forma, ocorre quanto à descrição política, pois trata da importância do estudo da população, raças, línguas, religiões e formas de governo. A segunda parte dedica em cinco seções distribuídas em 277 páginas a *geographia particular*, onde o autor descreve cada país, em especial, expõe sobre história geográfica, limites, posição, superfície, população, raça, língua, religião, governo, divisão administrativa, aspecto geral, clima, produção, indústria, comércio, instrução

<sup>4</sup> APM. SP\_1199 – MG 69 e IP. 1-3 cx. 3, pac. 44. Fundo de Instrução Pública.

<sup>5</sup> *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Tomo 3. Terceira parte.

pública, vias de comunicação, cidades principais, possessões. A Geografia do Brasil, com 53 páginas é tratada na seção 4, que é dedicada aos países da América. Lacerda (1884) apresenta o Império do Brasil com os seguintes tópicos: História, Posição, Limites, Superfície, População, Religião, Governo, Divisão Administrativa, Divisão eclesiástica, Divisão judiciária, Aspecto geral; Bahias e portos; Ilhas; Cabos; Montanhas; Lagos; Rios; Clima, Produções; Comércio; Estrada de Ferro; Outras vias de comunicação e Instrução pública. No que tange especificamente às Províncias, o autor utilizou a seguinte sequência: História; Limites; Superfície; População; Divisão; Aspecto e clima; Produções, Representação e Topografia.

A *Cosmographia*, que o autor informou ter dado particular atenção, vai, segundo ele, enriquecida de grande número do que ele mesmo chama “curiosidades e interessantes problemas”.<sup>6</sup>

O *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* do Senador Pompeo (1864), com 556 páginas, também é dividido em três partes. Temos a primeira delas que contém dezoito capítulos, em que trata das noções gerais que é a “*sciencia Geographia*” e suas “*sciencias accessorias*”: *Cosmographia, Astronomia, Geologia, Mathematica, Topographia e Ethonografia*. A segunda parte, chamada de descritiva, é dividida em cinco grandes seções e trata da descrição geral dos cinco continentes e particular das regiões e seus países. Cada seção é subdividida em Geografia geral e particular. Em todas as seções, a parte destinada a Geografia geral tem dois capítulos, um dedicado à descrição política e outro à descrição física de cada um dos continentes. A parte particular tem a mesma sequência, variando somente o número de capítulos reservados a cada seção, com exceção da Oceania, que só tem a parte dedicada à Geografia geral. Nesse caso, a Europa tem dezessete capítulos; a Ásia, nove; a África, seis; e a América, nove.

A terceira, a maior do manual, com 202 páginas, tem o título “Imperio do Brasil e America Meridional”, que contém 29 capítulos todos dedicados ao Brasil e que estão distribuídos em uma única seção. A estrutura utilizada por Brasil (1864), para apresentar o Império, é a seguinte: Capítulo 1 – Fundação, Posição, dimensão, limites, climas e salubridade; Capítulo 2 – Serras, cabos, ilhas, portos e lagos do Brasil; Capítulo 3 – Rios e Afluentes do Brasil; Capítulo 4 – Produções

---

<sup>6</sup> Entre as curiosidades, há o Calendário e, quanto aos problemas, o autor enumera 26 com sugestão de solução, todos a respeito do tema Cosmografia.

naturais, mineralogia, fitologia e zoologia do Brasil; Capítulo 5 – Indústria agrícola; Manufatura e Comercial do Brasil; Capítulo VI – Governo, Organização política, População e Religião do Brasil; Capítulo VII – Organização administrativa, Finanças, Forças, Correio e instrução pública do Brasil e Capítulo VIII – Divisão eclesiástica, judiciária e civil do Brasil. E, na parte que corresponde as Províncias Brasil (1864), apresenta para cada uma delas os seguintes temas: Fundação; Posição Astronômica; Limites; Dimensões; Clima e salubridade; Aspecto físico, Orográfico, Hidrográfico, Natureza do solo e produção; Indústria e comércio; Movimento comercial; Navegação; Rendas públicas, População; Representação nacional; Força pública; Instrução pública; Divisão civil, Divisão judiciária; Divisão eclesiástica e Topografia.

Nota-se que a preocupação dos autores, pelo menos no que estava expresso em suas obras, é a afirmação do país onde há uma nação civilizada e mostrar através do território uma unidade que permite ao Brasil não ser somente uma nação desenvolvida, porém a mais influente do mundo. Conforme Lacerda (1884):

[...] o estudo da Geografia vai tomando um desenvolvimento imenso em todos os países civilizados, que a consideram com razão um dos conhecimentos mais importantes e essenciais para prosperidade e força de uma nação, julgamos que também no Brasil, que se ufana de ser a primeira nação em todos os sentidos da America do Sul e uma das mais civilizadas do globo, este estudo deveria tomar maior incremento e não contentar-se com pequenos compêndios [...] (p. 6.).

O trecho acima extraído da introdução do livro de Lacerda (1884) expressa a intenção da obra para a construção e afirmação do Brasil como uma nação civilizada. E, nesse anseio, tanto Pompeo quanto Lacerda propõem um manual que reúna as condições necessárias para esse fim.

Por isso, esses autores, mesmo que tenham seguido o caráter descritivos de outros escritores, introduziram novas reflexões e novos métodos aos seus trabalhos. Na introdução do *Curso methodico*, o Lacerda, por exemplo, enfatiza a importância das noções preliminares quando destaca que é

[...] absolutamente indispensável para a inteligência da Geografia, a saber: algumas definições geométricas, ligeiras noções de Cosmografia, definições dos termos relativos à Geografia, principais produções do

globo, e classificação dos homens quanto às raças, religiões, estado de civilização e formas de governo. (1884, p. 5)

Dessa forma, é dedica uma parte importante de seu manual para explicar a relação entre a Geografia e as outras ciências, principalmente a Astronomia, pela Cosmografia, e a Matemática, pela Geografia.

A expressão “olhar o céu, medir a terra”<sup>7</sup> traz em seu significado uma relação estreita entre a Astronomia/Cosmografia e a Geografia/cartografia. Um saber que é comum a esses conhecimentos é o saber matemático, principalmente a geometria. A rigor, palavra que tem a mesma raiz de Geografia. Seu significado etimológico resulta dos termos *geo* (terra) e *métron* (medir). Grosso modo, quer dizer medir a terra, assim com a Geografia significa descrever a terra. No *Dicionário da Língua Brasileira*, de 1832, de Luiz Maria da Silva Pinto, no verbete *Geometria*, tem a seguinte definição: “Geometria, s. f. Parte da Matemática, que trata da grandeza, razões, e proporções das linhas, figuras, sólidos, e superfícies.”

Para Varenius (1734, p. 2, tradução minha): “Geografia é aquela parte da matemática mista, a qual explica o Estado da Terra e suas partes, dependendo da quantidade, por exemplo, sua Figura, Lugar, Magnitude e Movimento, com as aparências celestiais”<sup>8</sup>

Isso demonstra que há uma fronteira tênue entre esses dois saberes, visto que ambos têm uma afinidade, o espaço. A geometria, com a medição da área, delimita os contornos e atribui as distâncias; a Geografia descreve a paisagem, defini localizações e classifica os elementos que compõem o quadro natural, político e econômico. Essa preocupação de orientação espacial indica que o estudo e o ensino foi uma preocupação premente das nações no século XIX. A Geografia na escola, portanto, reforçaria esse caráter moderno, tanto do Império quanto das províncias. A Geografia como ciência do presente e do futuro, a modernidade, o desenvolvimento e o progresso. E a vinculação com a matemática reforça o *status* científico da Geografia.

---

<sup>7</sup> Frase da entrada do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST); título da exposição permanente e do mesmo museu, bem como do catálogo publicado da exposição publicado em 2011.

<sup>8</sup> Do original: “Geography is that part of mixed mathematics, which explains the State of the Earth, and it's parts, depending on quantity, viz it's Figure, Place, Magnitude, and Motion, with the celestial appearances.”

No *Compendio Elementar de Geographia* (1864), o Senador Pompeo, ao fazer citações e dar créditos às pesquisas realizadas por Humboldt e Lecqoc,<sup>9</sup> referidas nas páginas 56 e 61, mostra o seu conhecimento sobre autores e temas e seu acesso às publicações de estudos realizados no exterior, mesmo os mais recentes da época. A forma utilizada pelo Senador Pompeo ao se apropriar dessa literatura científica internacional não é somente um recurso retórico. Nas referências aos autores estrangeiros, Pompeo traz as citações com comentários e análises comparativas, próprias de um pesquisador. Essa é outra constatação que me leva a não aceitar a ideia de que os manuais didáticos de Geografia do século XIX eram simples cópias das produções europeias. O mesmo pode-se dizer em relação ao uso de dados estatísticos como fonte e do resultado das expedições científicas realizadas no Império, que, aliás, foram utilizadas por Thomaz do Bom-fim Espindola (1871) e Luiz de França Almeida e Sá (1871), com destaque para as empreendidas pelo IHGB. Thomas Pompeo (1864), mesmo consciente do estado do Brasil em relação aos países da Europa e aos Estados Unidos da América do Norte, fazia questão de mostrar o Brasil como uma nação em progresso, como pode-se observar no trecho a seguir: “[...]o Brasil ainda é novo para a civilização, mas não atrasado pelo que respeita aos talentos, e meios de adquirir instrução. Muitas de suas cidades possuem homens estudiosos, museus, bibliotecas, sociedades científicas, que publicam revistas estimáveis”. (POMPEO, 1864, p. 373)

Esse trecho remete à ideia de que a nação brasileira, embora nova, já reunia atributos das nações civilizadas ao congregar instituições científicas e culturais próprias dos países desenvolvidos.

Os trabalhos de Humboldt muito contribuíram para redefinirem o papel da Geografia no século XIX. E o conhecimento de Pompeo sobre esses trabalhos é uma prova da estreita relação dos autores brasileiros, com o que era produzido na Europa em termos de ciência, em uma época em que as pesquisas de Humboldt não eram utilizadas na maioria dos manuais e compêndios didáticos no Brasil e até mesmo no exterior.

No século XIX, muitos textos para fins escolares ainda conservavam aquela forma de descrição da paisagem sem critérios comparativos e sem organização sis-

---

<sup>9</sup> O Francês Henri Lecoq é autor de *Éléments de géologie et d'hydrographie*.

temática, como ocorreu com os textos descritivos apresentados nas Corografias. Em razão disso, autores como Bernardo Isler (1973), Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (1999), Genylton Rocha (1996), tinham em conta que os manuais de Geografia escolar do século XIX eram apenas uma mera reprodução dos compêndios europeus, principalmente dos franceses. Aliás, uma concepção compartilhada por Maria de Lourdes Haidar (2002) e Circe Bittencourt (2008). Todavia, devo destacar que essa forma de produção de manual didático descritivo oferece ampla possibilidade de reflexão. Houve cópias e transcrições de textos considerados clássicos e desconhecidos do público leigo, mas isso não significa exatamente um problema. Na verdade, no século XIX, eram muito comuns traduções, reproduções e transcrições, inclusive foram objeto de estudo de Lúcia Maria Bastos Neves e Tania Maria Bessone Ferreira (2010), que identificaram uma legislação incipiente e nenhuma fiscalização. As cópias de textos, em muitas áreas, acabavam por ser um serviço útil, principalmente, para um público que não tinha acesso às produções originais.

Na quarta edição do *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* (1864), o autor informa aos leitores: “Para a revisão desta edição, recorreremos aos mais modernos tratados da Geographia, revistas, annuaes estatísticos para os paizes europeus; e para o Brasil, além das memórias, e escriptos publicados pelo Instituto[...]”<sup>10</sup> (BRASIL, 1864, p. VII).

Se os cursos de Geografia do ensino secundário eram uma passagem para o ensino superior, o mesmo não se pode dizer sobre os manuais didáticos. O *curso methodico* de Lacerda, por exemplo, na sua 9ª edição de 1910, tinha a seguinte inscrição: “curso superior”. Embora tivesse sido produzido para as escolas brasileiras, o manual foi utilizado nos cursos superiores. Uma vez que, já em 1880, havia lançado *Elementos de Geografia Physica, Politica e Astronomica*, destinado a uso das classes da instrução secundária, e Geografia da Infância, destinado a uso das escolas primárias, também de 1880. Ao que parece, a edição de 1910 foi a continuação do que se pode dizer de uma série que compunha textos para o ensino de Geografia da escola primária ao nível superior.

Nas obras, tanto do Dr. Lacerda quanto do Senador Pompeo, constam os saberes geográficos e a informação de que foram produzidos para serem ensina-

---

<sup>10</sup> Referência ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB.

dos nas escolas de ensino secundário, a partir dos programas curriculares para o Colégio Pedro II e os liceus das províncias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA & SÁ, Luiz de França. *Compendio de geographia da provincia do Paraná*, adaptado ao ensino da mocidade brasileira e acompanhado de 130 notas instrutivas. Rio de Janeiro: Typ. Universal de E. & H. Laemmert, 1870.

ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia: Ciência da Sociedade. Uma introdução à análise do Pensamento Geográfico*. São Paulo: Editora Atlas S/A, 1992.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a Terra. Seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar – 1810-1910*. São Paulo: Autentica Editora, 2008. Coleção História da Educação.

BRASIL, Thomaz Pompeo de Souza. *Compêndio elementar de geografia geral e especial do Brasil*. Rio de Janeiro: Brandão e Irmãos, 1864.

BROEK, Jan O. M. *Iniciação ao Estudo da Geografia*. Tradução de Waltensir Dutra. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 8. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura – FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar, 1973.

BURGAIN, José Julio Augusto. *Geografia pátria elementar*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1885.

CAVALCANTI, José Pompeu de A. *Chorographia da Provincia do Ceará*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bom-fim. *Geographia Alagoana ou descrição Physica, Politica e História da provincia de Alagoas*. 2. ed. Maceio: Typographia do Liberal, 1871.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

FRAZÃO, Manoel José Pereira. *Noções de Geografia do Brasil, para uso da mocidade brasileira*. Rio de Janeiro: Typ. Esperança de J. d'Aguiar & C., 1883. 198 p.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: ediciones Pomares-Corredor, S/A. 1998.

\_\_\_\_\_. *Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria & Educação, 2, 1990.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Objetiva, 2009.

ISLER, Bernardo. *A geografia e os estudos sociais*. 1973. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. São Paulo.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Atlas universal de geografia para uso das escolas e instrução do povo, compreendendo 32 mapas, primorosamente gravados e coloridos de todos os países do mundo*. Rio de Janeiro, 1883.

\_\_\_\_\_. *Curso methodico de geographia physica, politica e astronomica*. Rio de Janeiro, 1880.

\_\_\_\_\_. *Curso Methodico de geographia physica, politica, historica, comercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia., 1884.

\_\_\_\_\_. *Compêndio de história sagrada, seguido de uma pequena geografia sagrada: obra ordenada por 115 estampas e um mapa da palestina*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1884. 216 p.

LOPES, Luiza Candida Oliveira. *Lições de geographia particular do Braszl. Inº 8. Acompanha este trabalho um lindo mapa do Brasil*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo editor, 1877.

MACEDO, Joaquim Manoel. *Lições de Corographia do Brazil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1877.

\_\_\_\_\_. *Noções de Corografia do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Franco-americana, 1873. 2 volumes.

MAIA, Eduardo José Pereira Maia. A Corografia e a Geografia nos manuais escolares do século XIX. In. VALLE, Ione; Hamdan, Juliana Cesário e DAROS, Maria das Dores. (org.). *Moderno Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – Século XIX e XX*.

MOREIRA, Ruy. *O pensamento geográfico brasileiro – as matrizes clássicas originárias*. São Paulo: Editora Contexto, 2008. Volume 1

NEVES, Lucia Maria Bastos P; FERREIRA, Tania Maria Bessone da Cruz. Privilégios ou direitos? A questão autoral entre intelectuais e homens de Estado no Brasil do século XIX. In. BRANGANÇA, Anibal; ABREU, Márcia (Orgs.). *Impresso no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp; Ministério da cultura Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna*. 3. ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

PINTO, Alfredo Moreira. *Atlas texto. Chorographia do Brasil (para uso dos Gymnasios e Escolas Normaes)*. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Classica de Alves e Cia., 1881.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

RIBEIRO, Hilário. Mappa Orographico e Hydrographico. *Geographia da provincia do Rio Grande do Sul*: adaptada às classes elementares e adornada com mappas coloridos. Pelotas: Editora Carlos e Pinto & Comp., 1880. p. 15.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *A trajetória da Geografia no Currículo escolar brasileiro*. 1996. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução à Geografia – geografia e ideologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

THOMAZ, Pompêo de Souza. *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*. 4. ed. Ceará, 1864. Disponível em: < <http://terrabrasil.org/283>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

TORREÃO, Bazilio Quaresma. *Compendio de geografia universal*, resumido de diversos autores e oferecido a mocidade brasileira. Londres: L. Thompson na off, 1824.

VARENIUS, Bernard. *Géographie Générale*. Paris: Chez Vincent e Lottin, 1755. (versão digitalizada).

VARENIUS, Bernard. *System of General Geography: Explaining the nature and properties of the earth*. London: Printed for Stephen Austen, at the Angel and Bible, in.

St. Paul's Church-Yard. Traduzida para o Inglês da obra original em Latin por Issac Newton e o Dr. Jurin, 1734.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *Historia da Independencia do Brasil* - anotada pelo Barão do Rio Branco e por uma Comissão do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro 3. ed. revisada e anotada pelo prof. Helio Viana. São Paulo, 1957.

WOOLDRIDGE, S.W.; EAST, W. Gordon. *Espírito e propósitos da Geografia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

## **FORMAÇÃO MILITAR E “AMPARO AOS DESVALIDOS” NA COMPANHIA DE APRENDIZES MILITARES DE MINAS GERAIS (1876-1891)**

*Felipe Osvaldo Guimarães*

O presente texto apresenta uma síntese dos pressupostos teóricos e das conclusões de pesquisa apresentadas em dissertação de mestrado<sup>1</sup> defendida, em 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nas décadas finais do século XIX, ganhou força, no Brasil, o processo de escolarização do ensino de ofícios a partir da iniciativa do Estado, que começou nesse período a assumir a assistência aos “desvalidos” como uma questão importante para a ordem social. No campo da produção econômica, esse movimento se caracterizou pela criação de instituições para o aperfeiçoamento agrícola, como Escolas agrícolas e Fazendas-modelo, e manufatureiro, como os Liceus de artes e ofícios, sendo um processo motivado pela necessidade de se melhorar a produtividade agrícola e a instalação de novas indústrias.<sup>2</sup>

Outra modalidade de formação profissional, a militar, também se inseriu nesse processo, com a criação dos Depósitos de Aprendizes Artilheiros e das Companhias de Aprendizes Artífices nas províncias, para a formação de recrutas

---

<sup>1</sup> GUIMARÃES, Felipe Osvaldo. Formação militar e “amparo aos desvalidos” na Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais (1876-1891). 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

<sup>2</sup> Na análise dessas perspectivas destacaram-se trabalhos como os de Celso Suckow da Fonseca (1961), Luiz Antônio Cunha (2000) e Sílvia Manfredi (2002).

ou oficiais inferiores e a fabricação de armamentos e materiais para suprir o Exército, respectivamente.

A partir dessas premissas, a pesquisa se propôs a investigar uma iniciativa de formação militar voltada especificamente para crianças e jovens pobres no século XIX, tendo como base documental as fontes relacionadas à Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais. O corte temporal é estabelecido tendo em vista a duração da instituição, existente entre 1876 e 1891.

O Ministério da Guerra autorizou, em 1874,<sup>3</sup> a criação de Companhias de Aprendizes Militares nas províncias onde não houvesse Arsenais de Guerra, a começar por Minas Gerais e Goiás, sendo instaladas as ditas companhias nas capitais de ambas as províncias no ano de 1876.

Essas iniciativas reportam a uma dupla série de motivações que se articulam nesse período. A primeira delas diz respeito a uma perspectiva assistencialista, no sentido do Estado prover aos cidadãos “desvalidos da fortuna”, em especial as crianças e os jovens, meios que assegurassem sua subsistência, formando cidadãos “úteis a si mesmos e à pátria”, afastados dos perigos da criminalidade e do ócio.

Ilustra essa motivação a descrição, no regulamento da Companhia, do público para o qual esta é criada: órfãos, desvalidos, abandonados ou sem amparo da família, filhos dos praças do Exército ou da Armada, filhos de pessoas indigentes e ingênuos de que trata a Lei do Ventre Livre de 1871 e na falta de todos esses, com quaisquer outros menores apresentados pelos pais, que provem o estado de indigência.<sup>4</sup>

A outra motivação presente nos discursos que as elites políticas do período advogavam pautava-se pela importância da modernização econômica. Essa trans-

---

<sup>3</sup> A lei de recrutamento militar de 26 de setembro de 1874 estabelecia uma série de mudanças no Exército, tais como a adoção do recrutamento por sorteio, definia um tempo de serviço de seis anos para homens entre 19 e 25 anos, eliminava o posto de cadete, abolia os castigos corporais, entre outras alterações. Porém, a ineficácia da lei foi alvo de controvérsias, como destaca John Schulz: “todas essas reformas receberam o apoio entusiasmado do corpo de oficiais, mas a lei em si era mais uma afirmação de princípios do que um fato. Ela permitia tantos meios de se evitar o serviço militar – entre eles, a compra de substitutos –, que só os membros da classe inferior continuaram a ser ‘recrutados’. O recrutamento forçado e as punições corporais continuaram existindo até a República. E o posto de cadete sobreviveu por mais vinte anos” (SCHULZ, 1994, p.81)

<sup>4</sup> BRASIL. Império do Brasil. *Decreto n.º 6304* de 12 de setembro de 1876, capítulo III, artigo 31.

formação estaria ancorada, entre outros fatores, na formação, em instituições de ensino profissional, de trabalhadores que dominassem técnicas e métodos mais produtivos no campo e nas manufaturas.

Essa temática também aparece no Exército, mas com as especificidades próprias da formação militar brasileira. Especialmente após o esforço de reorganização do Exército durante a Guerra do Paraguai, entre 1865 e 1870, a formação dos soldados tornou-se um tema recorrente de debate no interior da organização. Inspirando-se no modelo dos Exércitos europeus, evidenciou-se a importância do ensino aos soldados de aspectos técnicos como o manuseio dos armamentos modernos e a aplicação dos princípios táticos e estratégicos.

Apesar das precariedades materiais do Exército, os intelectuais militares brasileiros estavam sintonizados com as novidades e acontecimentos do Velho Mundo, como demonstra o relatório do Ministério da Guerra de 1871 que reflete sobre as lições da Guerra franco-prussiana (1870-1871) para a instrução militar dos praças:

Também a experiência tem mostrado que não é conveniente confiar somente no patriotismo dos cidadãos, que podem ser distintos voluntários, cheios de valor e dedicação, mas sem a instrução militar precisa, necessitando, portanto, de ser apoiados pela presença de tropas mais aguerridas.

O último exemplo tendes no exército francês do Loire durante a campanha dos fins de 1870 e princípios de 1871.

Querendo-se obter um exército regular é mister começar pela base da instituição: esta base é o meio de prover-se de pessoal. (BRASIL. Relatório Anual apresentado pelo Ministro da Guerra à Assembleia Legislativa na Sessão Ordinária de 1871. p. 5)

Além disso, como Armando Vidigal (2006) observa, a segunda metade do século XIX foi o momento em que os progressos tecnológicos advindos da Revolução Industrial começaram a se fazer sentir com mais intensidade no campo militar, com inovações nos armamentos, logística, transportes e comunicações.

Evidentemente essa perspectiva deve ser relativizada na análise de uma instituição brasileira voltada para iniciação militar de crianças pobres, mas não deixa de fazer parte do horizonte de expectativas de seus idealizadores. Para além do preparo técnico, a pesquisa demonstrou que estabelecimentos educacionais

militares como a Companhia de Aprendizes Militares teriam como princípio a formação de um *esprit de corps*, forjando a identidade de uma organização com abrangência nacional e crescente importância nos debates políticos do Império.

A própria estrutura da companhia, definida em seu regulamento, ilustra esse propósito formativo mais amplo. É estabelecida a contratação de professores para ministrar conhecimentos julgados importantes para a formação das crianças e jovens, como as primeiras letras, música, ginástica, natação e ensino religioso, além, é claro, da instrução militar propriamente dita.

O Ministério da Guerra e a Presidência da Província dividiam o custeio da instituição, que tinha capacidade para 40 alunos – composição raramente mantida, o que motivou o governo a requisitar aos juízes de órfãos o encaminhamento de crianças para a instituição. Os alunos recebiam alojamento, fardamento e um auxílio financeiro, sendo transferidos para os corpos de cavalaria ao completar os 14 anos e serem aprovados nos exames. Também era permitido o encaminhamento do aluno que melhor se saísse nos exames à Escola Militar de Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, que acabava de ser reestruturada, no ano de 1874, visando melhorar a deficiente instrução militar dos oficiais nas diversas Armas do Exército, como destaca Celso Castro. (1990, p. 117)

Este último aspecto – o do encaminhamento dos jovens após o período de serviço na companhia – permite a reflexão sobre a possibilidade de ascensão que os aprendizes poderiam ter. Essa ascensão poderia ocorrer tanto no plano socioeconômico mais amplo quanto na hierarquia militar – caracterizada pela aproximação maior entre oficiais e praças do Exército do que os da Marinha, como José Murilo de Carvalho (1981) demonstrou.

O historiador britânico John Keegan, ao destacar como a partir da Revolução Francesa liquidou-se o mercenarismo e o monopólio de comando e liderança das antigas classes guerreiras europeias, aponta essas novas possibilidades de ascensão produzidas no interior dos Exércitos a partir do século XIX:<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> No Brasil, o decreto de 6 de setembro de 1850 aboliu o sistema de aristocrático de ascensão, instituindo a promoção por antiguidade. Essa lei iniciou um processo de profissionalização da hierarquia militar e de desvinculação do corpo hierárquico das nomeações aristocráticas, uma interpretação para a qual convergem John Schulz (1994), Piero Leirner (1997) e Jehovah Motta (1976).

Os exércitos que emergiram das guerras da Revolução Francesa e de Napoleão vieram a ser considerados – enganadoramente talvez, tendo em vista que a velha classe guerreira defendeu obstinadamente sua pretensão de controlar as nomeações – instrumentos de coesão social e até de nivelamento social. Dentro deles, jovens capacitados de classe média poderiam aspirar a subir na hierarquia militar e na posição social, ao mesmo tempo em que todos os jovens, ao usar uniforme, poderiam exibir a insígnia de sua plena aceitação como membros iguais da comunidade. Os recrutamentos mercenário e regular tinham sido considerados, cada um a sua maneira, formas de servidão; o alistamento universal, ao contrário, conferia respeitabilidade e até ampliava os horizontes. (KEEGAN, 1955, p. 454 e 455)

Diante do quadro apresentado, evidenciam-se alguns problemas de pesquisa. Como a criação da Companhia de Aprendizes Militares se insere em um quadro mais amplo de propostas de “amparo aos desvalidos” assumido pelo Estado? De que forma a Companhia manifesta uma proposta de melhoria da formação física e intelectual dos praças do Exército? A percepção dessas motivações é a mesma entre Ministério da Guerra e Presidência da Província? O que as elites e o Estado do século XIX concebiam como “assistência aos desvalidos” e como esse entendimento está presente na criação da Companhia? Quais são as especificidades de um estabelecimento de ensino militar para esse público? Por que houve a extinção da Companhia, exatamente no período em que os militares chegavam ao poder?

Tendo em vista dessas indagações, podem ser traçadas algumas hipóteses a serem averiguadas à medida que as fontes forem analisadas e confrontadas entre si e com a bibliografia que trata do tema. Um pressuposto geral seria de que, no século XIX, o Estado ocidental teria assumido um maior protagonismo na criação de instituições de assistência à infância pobre ou abandonada, frente a outras iniciativas existentes, como a filantropia particular e a caridade religiosa.

A partir dessa premissa geral, pode-se refletir sobre hipóteses de cunho mais específico. A criação de companhias para a formação militar teria sido pensada pelo Estado imperial brasileiro como uma das formas de se educar e profissionalizar jovens e crianças desvalidas. O mesmo movimento de criação de instituições teriam manifestado o esforço de modernização do Exército brasileiro no período que se seguiu à Guerra do Paraguai, no que tange a uma formação mais metódica dos quadros inferiores. Por fim, esses estabelecimentos teriam constituído um caminho

alternativo de alfabetização e escolarização de dezenas de jovens que, do contrário, não teriam acesso à educação em escolas de ensino regular.

A vinculação da pesquisa com a História Social é nítida, principalmente por seu objeto de estudo tratar-se de um grupo marginalizado da sociedade: a infância desvalida. Isso também fica evidente com a produção de um discurso oficial que identifica esse grupo enquanto desvalido – inclusive passível de medidas de recuperação e reinserção social.

Nesse sentido, o trabalho de Bronislaw Geremek (1986) contribui para delinear a trajetória dos discursos e das experiências acerca da miséria e da caridade na Europa. A emergência da sociedade industrial do século XVIII em diante reafirma a percepção negativa da pobreza, fator de degradação material e moral a ser combatido pela combinação dos valores do trabalho e da educação.

Como complemento dessa perspectiva, Jean-Claude Schmitt (1990) faz uma breve análise da história dos marginais. É interessante refletir sobre o desafio metodológico que esse objeto impõe, pois o autor demonstra como a pesquisa sobre o tema esbarra no problema de se definir as fontes a serem pesquisadas, as quais frequentemente são discursos oficiais sobre os marginalizados. Nesse sentido, Schmitt questiona “como poderá fazer-se ouvir a voz, dos marginais do passado, já que, por definição, ela foi sistematicamente abafada pelos detentores do poder, que falavam dos marginais, mas que não lhes davam a palavra?” (SCHMITT, 1990, p. 418).

Sobre a produção da noção de “desvalimento”, no século XIX, Cynthia Greive Veiga reafirma o entendimento de que a superação desse estado se daria pelo trabalho:

Em geral “desvalida” é a palavra encontrada na documentação e legislação para se referir às crianças em situações marginais. O prefixo “des” confere significado a esta situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural. Portanto há de se investigar que o sentido de “ter validade” numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX em diante a criança desvalida refere-se à criança abandonada, órfã pobre. Importante destacar que o entendimento de sua situação é de marginalidade transitória e as ações individuais ou públicas se fazem no sentido de sua inserção social, ou melhor, integração social pelo trabalho, pela produção de uma validade ou utilidade. (VEIGA, 2012, p. 8)

A partir disso, demonstra-se que os referenciais teóricos que norteiam a pesquisa são provenientes de autores que abordaram a questão da marginalidade e/ou abandono e da ação do Estado no sentido de se combater esses fenômenos pela educação.

Na obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*”, o sociólogo Norbert Elias pesquisou a formação de estigmas sociais entre os grupos de habitantes de uma cidade no interior da Inglaterra, construindo um paradigma empírico para novos estudos. Uma das observações do autor alemão é que os *outsiders* são caracterizados pelos grupos estabelecidos (em geral, moradores mais antigos da localidade) por sua anomia, sendo “vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” (ELIAS, 2000, p. 27).

Ainda segundo o autor, no caso específico das crianças membros de grupos *outsiders*, esse estigma pode resultar inclusive em déficits intelectuais e afetivos, o que pode ser redimensionado no contexto brasileiro também em termos de sua origem pobre, órfã, abandonada ou negra. Como destaca Veiga (2011), a especificidade da condição infantil, com sua diferenciação geracional e dependência em relação aos adultos, exige a reflexão sobre o conceito de *outsider* para seu adequado emprego em relação a esse grupo, especialmente para o entendimento de que as iniciativas institucionais seriam uma forma de se atenuar esse estigma e evitar a anomia futura.

Assim, os investimentos em instrução militar e de ofícios poderiam ser pensados pelo Estado como uma tentativa de prevenção desse quadro de anomia (ócio, criminalidade, abandono) entre os desvalidos. Essa percepção está ancorada na perspectiva dos grupos estabelecidos de um padrão de sociabilidade baseado na obediência às leis e no trabalho regulado (a formação de cidadãos “úteis a si mesmos e à pátria”).

Outra perspectiva importante para a pesquisa é a da chamada História da Educação Social, que não se confunde com uma História Social da Educação, uma vez que o que se está priorizando não é a abordagem teórica da história, mas seu objeto de investigação. Entretanto, como já destacado, a vinculação entre ambas nesse trabalho é nítida, haja vista as discussões da História Social acerca da marginalidade e da pobreza.

O historiador espanhol Julio Ruiz Berrio define a História da Educação Social como uma “história dos processos educativos destinados a equilibrar, superar ou prevenir duas categorias fundamentais: a marginalização e a exclusão, espe-

cialmente na infância e na juventude, através dos tempos” (RUIZ BERRIO, 1999, p. 7). A expansão da autoridade do Estado, a maior complexidade das sociedades industriais e a mudança da concepção de infância no século XIX se articulariam na gestão dessa educação social, voltada para um público específico, desenvolvida de forma paralela aos esforços de expansão da educação formal e que teria por objeto a promoção da regeneração material, social e moral de seu público. A partir dessas observações, pode-se discutir os propósitos e o papel formador das instituições voltadas para a educação profissional e militar de jovens e crianças desamparados no contexto brasileiro.

Outro autor que reflete sobre a História da Educação Social é o também espanhol Félix Santolaria (1997), que oferece uma estrutura conceitual para a compreensão do processo de empobrecimento: fatores estruturais, baseados em momentos do ciclo de vida familiar como infância, fatores conjunturais, originados em problemas como a inflação ou crises de produção, e fatores acidentais, como enfermidades, acidentes e guerras. Todos esses elementos aumentam a vulnerabilidade das famílias pobres a situações de miséria, criminalidade ou necessidade de migração.

A infância em especial apresenta grande fragilidade frente à pobreza, tanto para a sobrevivência do indivíduo quanto para a de sua família. As políticas sociais gestadas no decorrer da Modernidade advogaram a reeducação infantil como um meio de se evitar a marginalização e o desvio social, o que motiva a criação de instituições específicas com esses propósitos. Santolaria evidencia a transformação na imagem da pobreza que embasa essas iniciativas:

O certo é que se constata uma “representação” ou “imagem” diferente da pobreza: o pobre, o mendigo, especialmente o urbano, perde o caráter familiar e consentido, para converter-se em um ser anônimo e perigoso, gerador potencial de epidemias, revoltas e vícios, e que nada tem a ver com o valor evangélico da pobreza. E não apenas isso, mas também é uma pesada carga improdutiva e baldia, que vive de modo parasitário à custa da comunidade. Toda essa nova “imagem” predispõe e parece exigir a intervenção dos poderes públicos. (SANTOLARIA, 1997, p. 22)

As questões levantadas acima demonstram uma mudança na própria organização do Estado, como é investigado por Pierre Rosanvallon (1997). De acordo com este autor, o Estado moderno definiu-se enquanto um Estado-protetor, de-

fendendo os direitos básicos, como a segurança e a propriedade, dos indivíduos. A partir do século XIX, o Estado-protetor estende-se e aprofunda-se na forma de um Estado-providência, no qual uma das transformações mais importantes é a substituição da incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal. O autor afirma que “ele [o Estado] se dá por tarefa resgatar *hic et nunc* as desigualdades de ‘natureza’ ou os infortúnios da sorte” (ROSANVALLON, 1997, p. 22). Assim, a perspectiva de Rosanvallon acerca do Estado-providência oferece uma ferramenta de compreensão das crescentes iniciativas de se prover uma educação voltada especificamente para os jovens e crianças marginalizados.

A análise dessas obras evidencia que a pesquisa histórica acerca de um tema ainda pouco estudado como é a educação militar para crianças marginalizadas exige a articulação entre obras com variados objetos de estudo para que se estabeleça um quadro de análise da pesquisa. Destacam-se três perspectivas de diálogo com a bibliografia: a da formação militar, a da educação voltada para a infância pobre e a que aborda especificamente a companhia militar mineira.

Sobre a questão da formação militar propriamente dita, destoando de uma tradição historiográfica que caracteriza o Exército imperial como um agente social pouco relevante no século XIX, Cláudia Alves (2002b) apresenta o mesmo como um campo de debates não só sobre aspectos próprios da defesa nacional, mas também da organização social e educacional brasileira. Enquanto uma instituição também educadora, o Exército criou e manteve, entre outras organizações, estabelecimentos para a instrução militar das crianças e jovens, como a Companhia de Aprendizes Militares.

Acerca dessa instituição, e outras de caráter semelhante, como os Depósitos de Aprendizes Artífices, a autora destaca como a profissionalização do Exército e sua posição desprivilegiada no organismo imperial acarretou a geração de um campo específico de ensino militar, com um modelo baseado em estabelecimentos similares existentes na Europa, mas com necessidades e clientela inseridas nas especificidades sociais brasileiras do século XIX (ALVES, 2002b).

Estudando a constituição do Exército enquanto uma instituição mais influente na política a partir do final do século XIX, inclusive com intervenções diretas, o brasileiro John Schulz (1994) destaca as mudanças da composição social dos oficiais da corporação e a produção de um conjunto de metas políticas muitas vezes divergentes dos objetivos de setores da elite. O autor ressalta que “a educação militar expandiu-se de maneira significativa e a promoção por tempo de serviço tornou-se a

regra geral [...]. Em consequência, a oficialidade emergiu como uma força profissional coesa, na qual o progresso dependia do talento” (SCHULZ, 1994, p. 13).

Já Fábio Faria Mendes (2010), ao analisar os complexos elementos relacionados ao recrutamento militar durante o período imperial, destaca que a rígida disciplina, os castigos físicos e o duro cotidiano de trabalhos produziram uma intensa rejeição ao serviço militar, especialmente na província de Minas Gerais. Ele demonstra também como as extremas dificuldades de recrutamento durante a Guerra do Paraguai levaram os reformistas militares a discutir mecanismos com um caráter menos arbitrário para a composição dos efetivos, tendo como exemplos os diferentes modelos europeus. Isso se manifestou nas mudanças da organização militar em 1874, com a lei do sorteio (e sua tentativa fracassada de aplicá-la) e a abolição dos castigos corporais.

Francisco Doratioto (2006) ilustra bem o que essas tentativas de mudanças no recrutamento tentavam superar, ao destacar o exemplo da Guerra do Paraguai:

Conseguir homens para ir ao Paraguai foi um problema, não só no Brasil como também na Argentina e no Uruguai. No Império, havia uma força de reservar do anêmico Exército, a Guarda Nacional, cujos membros, oriundos de setores sociais com renda, fugiam ao cumprimento do dever utilizando-se dos mais variados subterfúgios. Já o recrutamento para o Exército era dificultado por um sistema de isenções legais que impedia o alistamento militar de vários setores, como os próprios guardas nacionais e, entre outros, empregados públicos, comerciários, arrimos de família, funcionários dos telégrafos e religiosos. Para o serviço militar, seguiam os indivíduos considerados socialmente indesejáveis. (DORATIOTO, 2006, p. 269-270)

Os trabalhos de Piero de Camargo Leirner (1997), Jehovah Motta (1976) e Celso Castro (1990) também convergem para o tema de que os anos 70 do século XIX foram marcados por transformações no campo militar brasileiro. Leirner, por exemplo, ao analisar a formação histórica da hierarquia no Exército, demonstra que a identidade da corporação saiu fortalecida com a Guerra do Paraguai, dados os investimentos financeiros, a estabilização dos efetivos, o prestígio da vitória e a “nacionalização” da força com os soldados de várias províncias. As perspectivas de ascensão social e de mobilidade hierárquica por mérito ampliam-se nesse período, o que, juntamente com o fim dos castigos

físicos e do recrutamento forçado pela lei de 1874, ensejaram esperanças de um quadro mais moderno à corporação.

Porém, os autores supracitados também parecem concordar quanto ao fato de que essas mudanças não se concretizaram na plenitude, haja vista o exemplo das resistências à “Lei da Cumbuca”, como foi apelidada a lei de 1874. Isso colaborava para aumentar o que Motta (1976) denominou de “inconformismo duplo” do Exército com o governo imperial, tanto no campo técnico-profissional quanto no filosófico-político.

Abordando a temática da infância abandonada, destaca-se a obra de Maria Luiza Marcílio (2006). A autora distingue três grandes fases na história da proteção às crianças abandonadas ou pobres: a caritativa até o século XVIII, a filantrópica desse século ao início do XX e, a partir daí, a fase do Estado do Bem-Estar Social. No Brasil, a passagem entre a primeira e a segunda fase ocorreu no século XIX, com uma lenta transformação de um padrão de assistência baseado em princípios religiosos de caridade a uma ação laica de indivíduos ou grupos particulares, eventualmente com o apoio do Estado. É importante problematizar essa divisão em fases, haja vista a interpenetração entre as práticas desses modelos assistenciais, além da importância de se diferenciar as concepções de assistência do Estado no século XIX em relação às do século XX, sob o risco de ser incorrer em um anacronismo baseado no uso de premissas atuais de assistência para analisar aquele período.

A autora destaca que o pensamento filantrópico visava preparar a criança desvalida para o mundo do trabalho, mantendo a ordem social e prevenindo males como o ócio e a criminalidade. Essa perspectiva, expressa na recorrente fórmula de tornar o cidadão “útil a si mesmo e à pátria”, evidencia a defesa da inserção produtiva do indivíduo na sociedade, uma retribuição esperada pelo esforço regenerador promovido pelo Estado. Esse é o ponto de vista que Marcílio procura demonstrar ao abordar os objetivos da assistência aos expostos:

Nessa nova fase, e sob essa nova ótica, o exposto deveria ser um instrumento de progresso, um agente a serviço do bem do Estado. Isso significava colocar a assistência ao exposto primeiramente como um problema material, e não espiritual, o que levou a novos preceitos sobre o que o exposto deveria fazer pelo Estado – e não o contrário. O exposto deveria ser incorporado ao amplo quadro do progresso social e econômico do Estado. (MARCÍLIO, 1998, p. 82)

Ao tratar das iniciativas militares de assistência (curiosamente, inseridas na fase caritativa, o que extrapola a própria periodização proposta), Marcílio enfatiza mais aspectos como a rígida disciplina e o uso de castigos físicos nos estabelecimentos criados durante o Império do que suas características particulares.

O fato do regulamento da companhia incluir as crianças abarcadas pela lei do *Ventre Livre* (lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871) no rol de possíveis recrutas também merece uma análise mais detida. Ao estudar os desdobramentos da promulgação desta lei, Marcus Vinícius Fonseca (2002) demonstrou como a aprovação da mesma levou o governo imperial a esboçar uma estrutura educacional que possibilitasse a incorporação dos *ingênuos* a partir de 1879, quando a primeira geração de beneficiados pela lei chegasse aos 8 anos. Apesar da maioria dos senhores não ter optado pela entrega indenizada dos filhos de escravas ao Estado, a criação da Companhia de Aprendizes Militares é uma inequívoca manifestação dessa preocupação inicial com o destino das crianças.

Sabina Loriga (1996) pesquisou as transformações e as nuances do ofício militar para os jovens, destacando a formação de um perfil ideal de soldado para os grandes Exércitos nacionais surgidos a partir da Revolução Francesa: jovem, másculo, treinado no uso de armamentos modernos e imbuído de valores nacionais. Sobre o ensino militar de crianças desvalidas, a autora explica que desde o final do século XVIII esse ramo da formação bélica ganhava força na Europa, baseado na expectativa de que os órfãos, abandonados, bastardos e, sobretudo, os filhos dos soldados “demonstrassem acentuadas inclinações marciais” (LORIGA, 1996, p. 24).

Em um pequeno capítulo da obra memorialística *Ouro Preto*, Henrique Cabral (1969) comenta brevemente sobre a localização da instituição em Ouro Preto, alguns de seus funcionários e enaltece o estabelecimento de “espírito elevado” que “além de proteger o desamparado, ensinava-lhe um ofício e dava-lhe instrução, afastando, por conseguinte, do ócio e do vício” (CABRAL, 1969, p. 154).

No que tange às fontes utilizadas na pesquisa, foi analisada uma documentação que abarca leis, regulamentos, correspondências e relatórios oficiais e artigos jornalísticos. À exceção destes, os conjuntos de fontes são de caráter oficial, o que limita a execução de um estudo aprofundado da recepção de regras e diretrizes entre alunos e professores da companhia.

Além disso, como alertou o historiador Jacques Le Goff, a percepção do documento enquanto monumento é importante para se compreender o esforço

de alguns grupos para impor ao futuro determinada imagem de si próprios (LE GOFF, 1984). No estudo sobre a Companhia, essa problematização é particularmente vital ao se estudar as fontes oficiais escritas, que exigem uma leitura atenta para que se compreenda esses discursos como produtores de uma memória selecionada da instituição, muitas vezes silenciando sobre a ação de atores como professores e alunos.

Por outro lado, como é destacado por Luciano Faria Filho (1998), esse tipo de fonte, especialmente a legislação escolar, nos permite refletir sobre o ordenamento do processo pedagógico e o emaranhado de práticas e representações que constituem o “em torno” dessas leis, regulamentos e relatórios, influenciando sua concepção e aplicação no interior dos estabelecimentos de ensino.

A legislação que deu origem à companhia é composta pelas leis 2530 e 2556, ambas de 1874, e os decretos 6205 e 6304, ambos de 1876. No caso das leis, os parágrafos dos artigos 2º e 7º, respectivamente, autorizam o governo a criar as companhias. Nos dois casos, as leis referem-se à questão do recrutamento e fixação de forças, dentro de um quadro de reforma do alistamento de 1874, o que exige uma reflexão sobre o porquê do estabelecimento dessas companhias nesse período. O decreto 6304, que é o regulamento da companhia, além de informar o público para o qual a companhia foi criada, como foi destacado acima, descreve as funções de cada cargo, os conteúdos das disciplinas, alojamento, auxílio financeiro aos alunos e os procedimentos de exame dos aprendizes, oferecendo um quadro das expectativas sobre a instituição.

Os Relatórios do Ministério da Guerra e os Relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais, documentos anuais pesquisados no período entre 1876 e 1891, constituem fontes importantes, pois permitem observar as apreciações das autoridades acerca do funcionamento da companhia. No caso dos relatórios ministeriais, a ênfase recai sobre questões na contagem anual do número de alunos e o estado geral da companhia. Já os Presidentes de Província abordam em seus relatórios aspectos mais específicos e pragmáticos, como a necessidade de se suprir cargos vagos e as condições, em geral ruins, das instalações físicas da companhia.

Nos fundos *Secretaria de Governo e Presidência da Província* do Arquivo Público Mineiro encontra-se a maior parte da documentação relativa à companhia, especialmente nas séries *Força Pública e alistamento* e nos *Avisos do Ministério da Guerra*. Embora também constituam uma documentação de ca-

ráter oficial, essas são as fontes que permitem conjecturar melhor os aspectos cotidianos da companhia. Alguns dos temas frequentemente abordados são os valores da diária dos aprendizes (em geral entre 450 e 600 réis), pedidos de envio de armamento importado e fardamentos (em geral com atrasos e relatos de aprendizes andando descalços) e as nomeações, substituições e demissões de funcionários, com a constante impossibilidade de se designar oficiais reformados ou honorários para alguns cargos, como o de professor de primeiras letras, o que exigia a contratação de civis.

Algumas listas estão presentes, informando sobre livros utilizados no ensino, materiais e mesmo aparelhos de ginástica. Também é frequente o envio de correspondências aos juízes de órfãos das cidades mais próximas, solicitando o encaminhamento de menores à companhia, que passam por inspeção física para avaliar sua robustez, um procedimento que se repete quando os mesmos são transferidos à Companhia de Cavalaria após os 14 anos.

Portanto, este estudo apresentou-se como uma oportunidade de se discutir as especificidades de uma proposta militar no quadro da assistência a crianças e jovens pobres no Brasil, e em especial, em Minas Gerais, no final do século XIX. Além disso, a pesquisa contribui para a compreensão de como a intelectualidade do Exército brasileiro pensou essa formação militar específica como um mecanismo de transformação não apenas do soldado, mas também do cidadão, a partir de um *ethos* que enfatiza valores como a disciplina e a hierarquia. O relatório do Ministério da Guerra de 1871 ilustra essas expectativas:

O recrutamento tem salvado da ociosidade e suas perigosas tendências a muitos indivíduos, que, vivendo inutilmente para a sociedade, encontrarão nas instituições militares pronto corretivo às suas faltas, e debaixo de severa vigilância reformarão os seus hábitos, ao passo que receberão instrução e preparar-se-ão para serem melhores cidadãos. (BRASIL. Relatório Anual apresentado pelo Ministro da Guerra à Assembleia Legislativa na Sessão Ordinária de 1871. p. 4)

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Maria Costa. A visão militar da educação no Império. In: GONDRA, José. *Dos arquivos a escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República*. 2 ed. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002a. p.147-164.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e política no século XIX: o Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002b.
- \_\_\_\_\_. NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Org.). *Militares e Educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartet, 2010.
- CABRAL, Henrique Barbosa da Silva. *Ouro Preto*. Belo Horizonte: (?), 1969. p. 153 e 154
- CASTRO, Celso. *O espírito militar: um estudo de Antropologia Social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: J. Zahar.1990.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 171-180.
- \_\_\_\_\_. As Forças Armadas na Primeira República: O Poder Desestabilizador. In: FAUSTO, B. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira – O Brasil Republicano*; vol. 9. São Paulo: Difel, 1977, p. 181-234.
- CLAUSEWITZ, Carl von. *Da guerra*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- COSTA, Wilma Peres. *A espada de Dâmocles: o Exército, a guerra do Paraguai e a crise do império*. São Paulo: Hucitec; [Campinas, SP]: Ed. da UNICAMP, 1996.
- COSTA E CUNHA, Beatriz Reitmam. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Inep, vol. 89, n.222, maio/agosto 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, 2000a.
- CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- DORATIOTO, Francisco. Guerra do Paraguai. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, Modernidade e Civilização*. Estudos e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125
- FERRER, Francisca Carla Santos. *A (re) organização do Exército Brasileiro na Guerra do Paraguai*. Biblos, Rio Grande, 17: 121-130, 2005.
- FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 1961. V. 2. p. 150-190
- FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)
- GEREMEK, Bronislaw. *A piedade e a força: história da miséria e da caridade na Europa*. Tradução de Maria de Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1986.
- KEEGAN, John. *Uma história da guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- LEIRNER, Piero de Camargo. *Meia-volta volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.
- LORIGA, Sabina. A experiência militar. In LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). *História dos Jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (vol. 2)
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- MENDES, Fábio Faria. *Recrutamento militar e construção do estado no Brasil imperial*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.
- MOTTA, Jehovah. *Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944)*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1976.
- NASCIMENTO. Adalson de Oliveira. *Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Tese de Doutorado.
- REIS, Liana Maria. Poder, vadiagem e marginalização social em Minas Gerais (1850-1888). *Revista de Ciências Históricas*, Universidade Portucalense, vol.XI, p.221-233, 1996.

---

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado-providência*. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UNB, 1997.

RUIZ BERRIO, Julio. Introducción a la Historia de la Educación Social en España. In.: *Historia de la Educación*: Revista Interuniversitaria. Nº 18. Ediciones Universidad de Salamanca, 1999.

SANTOLARIA, Félix. *Marginación y educación*. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

SCHMITT, Jean-Claude. *A história dos marginais*. In: LE GOFF, Jacques et al (Org.). *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1990.

SCHULZ, John. *O Exército na política: origens da intervenção militar – 1850/1894*. São Paulo: EDUSP, 1994.

\_\_\_\_\_. O Exército e o Império. In: HOLLANDA, S. B. (org.). *História geral da civilização brasileira*. T. II: O Brasil monárquico. V. 4. São Paulo: Difel. 1971.

SEIDL, Ernesto. 2005. *A construção de uma ordem: o Exército brasileiro e o nascimento da “meritocracia” (1850-1930)*. Ciência & Letras, Porto Alegre, n. 37, p. 107-137, jan.-jun

SILVA, Lucílio Luís. *Educação e trabalho para o progresso da nação: o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886-1946)*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2009. Dissertação de Mestrado.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação Social: um campo de investigação para a história da Educação*. In: PESSANHA, Eurize Caldas e GATTI JUNIOR, Décio (orgs). *Tempo de cidade, lugar de escola: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia: EDUF, 2012

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

VIDIGAL, Armando. Guerras da unificação alemã. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2006.



## QUANDO OS LIVROS CHEGAM AOS LEITORES: A DISTRIBUIÇÃO PARA PROFESSORES E ALUNOS (MINAS GERAIS, SÉCULO XIX)

*Raquel Menezes Pacheco*

*Mônica Yumi Jinzenji*

O presente texto é parte da dissertação intitulada “*Indispensáveis Exemplos: a importância dos impressos na instrução pública (Minas Gerais, 1827-1854)*”, defendida no ano de 2014, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Yumi Jinzenji, na linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A dissertação se desenvolveu na interlocução com os campos de pesquisa da história da educação e a história do livro e da leitura. Nela, buscamos identificar a indicação de alguns impressos nas aulas voltadas para a educação elementar, na província de Minas Gerais, entre os anos de 1827 e 1854. Procuramos, também, analisar as construções de representações em torno desses materiais por professores, delegados de círculos literários, presidentes de província e outros sujeitos ligados à imprensa e às sociedades políticas, literárias e filantrópicas, que passaram a ser criadas nessa época.

O período é delimitado pela Lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei imperial que tinha a educação como objeto, e o Regulamento n. 28 de janeiro de 1854, que reorganizaria a instrução pública em Minas Gerais.

No segundo capítulo da mencionada dissertação, “Da redação à distribuição: o circuito dos livros utilizados na escolas”, tivemos como objetivo mapear e analisar o circuito desses impressos, na província de Minas Gerais, no segundo quartel do século XIX.

Neste texto, centramos nossa análise nos possíveis destinatários e, portanto, leitores dos diversos materiais impressos em circulação pelas escolas. Para tanto, mantivemos a mesma delimitação geográfica e temporal da dissertação: a primeira metade do século XIX, tendo como cenário a capital da província de Minas Gerais, Ouro Preto, muito embora, em alguns momentos, utilizemos documentos originários de outras cidades e vilas da província. As fontes aqui utilizadas foram as correspondências recebidas pela presidência da província, entre os anos de 1823 e 1852; os Ofícios do Governo sobre Instrução Pública e Delegados Literários dos anos de 1841 a 1843; anúncios do importante periódico deste período *O Universal* (1825-1842).

Robert Darnton (1990) apresenta como ideia central de seu trabalho e também como metodologia fundamental para o estudo da história do livro e da leitura, analisar o ciclo de vida dos livros impressos. Este “circuito de comunicação” envolve diversos sujeitos, por exemplo, autor, editor, impressor, distribuidor, comerciante e leitor.<sup>1</sup> Uma história do livro, segundo o intelectual, deve levar em conta a importância de cada uma das fases desse processo de produção, circulação e leitura, considerando variações no tempo e no espaço, bem como as suas relações com os sistemas econômico, social, político e cultural.

Ao buscar entender um pouco mais sobre a dinâmica da produção e comércio dos livros utilizados nas escolas de Minas Gerais, entre as décadas de 20 a 50 dos oitocentos, surgiram algumas questões. Vimos que os livros eram impressos e comercializados por diversas tipografias, boticas, lojas, casas e etc. Mas quem seriam os principais leitores desses objetos? Para Darnton (1990), se por um lado os conteúdos dos impressos periódicos são relativamente mais acessíveis para análise, as práticas de leitura e a identificação dos leitores desses textos são menos explícitos.

Segundo correspondências enviadas por professores e delegados de *Círculos Literários*<sup>2</sup> aos presidentes de província, o governo da província de Minas

---

<sup>1</sup> Justino Magalhães também se refere a esse “circuito” quando menciona: “Os seus modos de produção e de circulação envolvem uma cadeia de agentes e estão condicionados por uma serie de prerrogativas: dimensões autorais; técnicas e materiais de fabrico e reprodução; processos e percursos produtivos; circunstancias e condicionalismos de comercialização, circulação, difusão, acesso” (2006, p.7).

<sup>2</sup> Os *Círculos Literários* eram divisões territoriais que possuíam como sede a cidade ou vila mais importante da circunscrição, tendo cada um deles um Delegado responsável por fiscalizar o andamento

Gerais era um dos principais compradores dos livros e impressos que seriam utilizados nas aulas.

Ilmo. e Exmo. Senr. Achando-se a Aula do Ensino-mutuo desta Cidade carecida d'alguns utensilios, eu tenho a honra de levar á Prezença de V.Excia a incluza relação de aquelles, que são de mais urgente necessidade [ilegível] V. Excia. se digne mandar ministra-los [...] Relação dos utensilios, que são necessarios a Aula do Ensino mutuo desta Imperial Cidade do Ouro Preto = 2 Resmas de papel = 500 pennas de escrever = 2 Garrafas de tinta = 24 canetas para lápis = 24 compendios de arithmetica = 24 ditos de Doutrina Cristam = 12 ditos da Constituição do Imperio (SP PP 1/42, caixa 01, 03/08/1830).

Em carta para o presidente da província de Minas Gerais, Herculano Ferreira Penna, o Sr. Marechal José Manoel de Almeida, então professor do Ensino Mútuo, solicita os objetos mencionados, que se não são todos os objetos necessários, são os mais urgentes. A solicitação de compra de materiais era a forma mais comum de se buscar suprir as escolas para viabilizar o seu funcionamento. Entretanto, em alguns casos, professores ou delegados literários solicitavam o reembolso pela compra efetuada.<sup>3</sup>

A transcrição acima pode também ser considerada um indício do cumprimento da Lei Geral do Ensino de outubro do ano de 1827, que afirmava no seu artigo 5º que a Fazenda Pública arcaria com os custos e arranjaría os utensílios que fossem necessários para as escolas do Ensino Mútuo (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827). No entanto, a palavra “utensílios” não especificava quais seriam os objetos a serem custeados pela Fazenda Pública, gerando assim diferentes interpretações por parte dos professores da província no início dos anos 30.<sup>4</sup>

---

das escolas, distribuir os materiais, entre outros. E sua primeira configuração, realizada em 1836, a província foi organizada em 15 Círculos Literários. Diferentes correspondências endereçadas à presidência da província mineira, escritas por professores e delegados de círculos literários, trazem diversos pedidos de compra de diferentes utensílios, entre eles, os impressos que seriam utilizados nas aulas. Neste texto, transcreveremos trechos de algumas dessas cartas.

<sup>3</sup> Esse tipo de situação acontecia, principalmente, quando algumas aulas acolhiam alunos pobres.

<sup>4</sup> Esta falta de especificação dos objetos a serem custeados se manteve mesmo após a publicação do Ato Adicional (1834), da Lei 13 de 1835 e dos regulamentos que a seguiram. Ainda na década de 50, a

Em correspondência para o presidente da província, Manoel Ignácio de Melo e Sousa, o professor de Diamantina de Tejuco, Joachim Zacarias Pacheco, disse:

[...] recebi o officio que me foi dirigido por V. Exa. datado de 23 de Junho deste anno, em que me communica ter o Exmo. Conselho deliberado (...) quanto aos utensilios, que se não devem contemplar os compendios e papel, e outros objectos do uzo privativo dos Discipulos; maz do uzo, e expediente dos Professores, e Aulas; (...) Rogo a V. Exa. esclarecer me de quem heide exegir os objectos, e utensilios privativos dos Discipulos quando estiver a Aula organizadas para naó ficar paralizado o ensino com as demoras das requiziçoens (...) (SP PP 1/42, caixa 01, 11/07/1832).

Um ano e dois meses após ter escrito a carta transcrita acima, o mesmo Professor escreveu sobre o retorno que teve da presidência da província, quando o presidente já era José de Araújo Ribeiro, sobre as especificações dos utensilios que havia questionado.

Ilmo. e Exmo. Senr. Presidente

Recebi o officio de V. Exa. de 6 de Agosto pp. no qual participa me estarem dadas as providencias para serem prestados os utensilios para a Aula do Ensino Mutuo desta Villa; isto he, utensilios duraveis somente, e não os do consumo diário, como papel, pennas, tinta já que devem ficar a cargo dos Alumnos, e naó da Camara, ou da Fazenda Nacional, o que Exmo. Senr. naó succedeo no tempo, em que fui Professor da

---

expressão era utilizada de maneira muito semelhante com que era usada há mais de duas décadas. Na Lei 570, por exemplo, que fixava as despesas provinciais, continha em suas disposições gerais, fixadas no 5º capítulo, como responsabilidade do governo provincial, “pagar desde já todos os ordenados e gratificações, que tiverem vencido, em virtude de Lei, quaesquer Professores publicos, e bem assim a satisfazer quaesquer despezas feitas com a compra de utensilios das diversas aulas da instrucção primaria” (MINAS GERAIS, 1851). Somente no Regulamento n.28, alguns desses utensilios foram citados. Era função do Diretor Geral da Instrução Pública (artigo 5º): “§ 7.º Organizar o orçamento da despeza que houver de ser decretada com o pessoal e material da Instrucção, classificando os ordenados, - gratificações dos Empregados, - livros para matricula dos alumnos, - allugueis, ou arrendamentos de casas, - livros de leitura, - cathecismos - traslados, - papel, - tinta, - canteas, - pedras, - premios, - e expediente da Secretaria da Diretoria Geral, e da do Licêo” (MINAS GERAIS, 1854).

---

Aula do Ensino mutuo da Capital da Provincia em o anno de 1829 e parte de 1830, que era a Aula suprida pela Fazenda Publica; e he este o motivo porque requizitára tanto os consumptiveis, como os duraveis; o que farei d`ora em diante segundo os esclarecimentos, que me dá V. Exa. a estò respeito [...] (SP PP 1/42 Cx. 01 - 01/09/1833).

Por meio das duas transcrições das correspondências do Professor de Ensino Mútuo de Diamantina do Tejuco, percebemos que na primeira, datada de 1832, os compêndios são considerados de uso exclusivo dos alunos e, por essa razão, não deveriam entrar na listagem de pedidos que os professores enviavam aos presidentes da província. No entanto, a carta do ano seguinte não separa os utensílios entre os de uso dos alunos e os de uso dos professores e aula, tal como fazia a anterior. A correspondência de 1833 procura diferenciar os utensílios entre aqueles considerados de consumo diário (penas, papéis, tintas etc.) que ficariam a cargo dos alunos, nesse período, e os duráveis (entre eles, provavelmente, os impressos), que continuariam a ser providos pela Fazenda Pública.

Outra questão trazida pela correspondência de 1833 está no último trecho. O professor Joaquim Zacarias Pacheco menciona ter incluído penas, papéis, tintas e outros objetos de consumo diário em suas listas de objetos necessários para as aulas do Ensino Mútuo, pois, poucos anos antes, quando o mesmo havia sido professor da mesma aula de Ensino Mútuo, em Ouro Preto, ele teria recebido tais materiais às custas da Fazenda Pública.

As duas correspondências do professor Joaquim Zacarias Pacheco mostram um pouco dos processos de interpretações da Lei Geral do Ensino de 1827 e de como a lei vinha sendo cumprida em diferentes localidades da Província e de um ano para outro. As determinações não pareciam estar muito claras e objetivas e, assim, a mesma Lei era praticada de maneiras variadas, a depender do contexto.

Mesmo sem saber ao certo quais seriam os objetos que teriam os seus custos arcados pela Fazenda Pública, diversos materiais de consumo diário ou duráveis, de uso dos alunos ou dos professores, ocuparam lugar nas listas de pedidos dos professores.

Além das dúvidas, que os próprios sujeitos envolvidos no início do processo de escolarização tinham com relação à classificação dos materiais, entre aqueles de consumo diário e aqueles duráveis, uma interrogação ainda persiste para

diversos pesquisadores que trabalham com livros utilizados nas escolas: quem eram as pessoas que utilizavam esses livros e outros impressos que circularam nas escolas?

“Em primeiro lugar, devemos lembrar que antes de estarem entre as mãos dos alunos, os manuais foram os livros reservados aos professores” (CHOPPIN, 2009, p. 54). Assim como Choppin, outros autores defendem que os livros circularam, primeiramente, entre os professores e, a partir da segunda metade do século XIX, passaram a ser de uso também do aluno (BITTENCOURT, 2004). No entanto, acreditamos que é necessário relativizar tal afirmação.

Tambara (2002, p. 26) aponta uma forma de classificação dos livros instituída na Corte nos últimos anos do Império. Tal classificação distinguia os livros que seriam utilizados pelos alunos nas aulas; os que serviriam aos professores para as explicações; os que integrariam as bibliotecas escolares ou fariam parte da “ornamentação das aulas”; e, por fim, os livros que seriam distribuídos como prêmios para os melhores alunos. A classificação, de 1885, é posterior ao período aqui estudado. No entanto, encontramos alguns indícios de possibilidades de classificações (mesmo que essas não fossem explícitas) entre os livros, a partir das listas de pedidos dos professores ao governo da província de Minas Gerais.

O mesmo professor Joaquim Zacharias Pacheco, mencionado acima pelas suas correspondências do início dos anos 30, enviou uma carta para Antonio da Costa Pinto, presidente da Província, quando era professor do 2º grau da Instrução Primária, nos seguintes termos:

[...] Assim como são precisas 100 louzas e seis massas de lapiz para os meninos escreverem nas mesmas, centoenta caixas pa. os mesmos lapiz huma duzia de canivetes para pennas, e huma seneta para reger o trabalho. E como seião precisos exemplares pa. Leitura como: a Constituição, sentenças moraes, Arithmetica e Doutrina requereio huma collecção de cadauma para pregar em tabelas, e alguns folhetos pa. dividir pelos Monitores e melhores meninos como premio nos exames [...] (SP PP 1/42, caixa 07, 29/03/1837) (grifos nossos).

No trecho acima é possível identificar indícios das destinações de alguns objetos para os diversos sujeitos envolvidos no cenário escolar, possibilitando produzir uma classificação específica para o período aqui delimitado. Os meninos constituiriam o público que utilizava os lápis para escrever nas lousas. A sineta,

por sua vez, seria de uso do professor, já que ele era o responsável por “reger o trabalho”. Ao final, se não é possível identificar se os exemplares referidos seriam de uso dos professores ou dos alunos, fica claro que os folhetos serviriam como prêmios para os alunos que tivessem maior aproveitamento, assim como cita Tambara na classificação instituída pelo município da Corte. Além dos folhetos, Compendios de Doutrina Christam, Compendios da Constituição, Grammatica Brasileira, Orthografia, Tabellas da Constituição também eram materiais destinados à premiação dos alunos (SP PP 1/42, caixa 01, 22/03/1830; SP PP 1/42 caixa 07, 04/04/1837).

A falta de referências mais explícitas sobre os destinatários dos livros indica que já se tratava de algo conhecido por ambas as partes, dispensando explicações. Já os pesquisadores necessitam reunir um conjunto de indícios para apreender essa informação. As quantidades de impressos recebidos ou o número de livros solicitados pode ser um desses indícios.

Em 1833, ao assumir a Aula do Ensino Mútuo, em Ouro Preto, o professor Joaquim José da Silva afirmou possuir 54 alunos matriculados, em que somente 20 haviam comparecido ao ato de abertura da mesma Aula. O Professor apresentou uma lista de objetos que o professor que o antecedeu no cargo havia deixado para uso das aulas.

Relação dos utensilios pertencentes a Aula do Ensino Mutuo desta Cidade, que me entregou o ex Professor Luiz Fortunato de Souza: 1 Livro em folio para matricula dos meninos; 10 Compendios de Geometria por Bezout; 1 Volume do Tratado do Ensino Mutuo [...] 46 Tabellas de Exemplares da Constituição; [...] 5 Gramaticas Brasileiras, incluza uma arruinada; 1 Orthografia por Borges; 1 Arithmetica por Borges; 2 Cadernos de Doutrina arruinados; 2 [ilegível] Cadernos de Cartas para os meninos principiantes  
Joaquim José da Silva (SP PP 1/42, caixa 01, 27/06/1833).

Não encontramos nenhum pedido do mesmo professor solicitando outros materiais impressos para a presidência da província, o que indica que, possivelmente, os que lhes foram entregues eram suficientes para atender o bom andamento de suas aulas. Percebemos que existem diferenças de quantidade de acordo com os objetos impressos. É coerente afirmar que as Tabelas da Constituição do Império eram materiais de provável uso dos alunos, individualmente, ou por um

grupo pequeno de pessoas. Também nos parece claro que o Livro de Matrículas e aquele sobre o Método Mútuo de Ensino<sup>5</sup> eram para o uso do Professor. Os outros exemplares, em número de dez, cinco, não atenderiam a todos os alunos individualmente, nos permitindo pensar que eles poderiam utilizá-los em grupos ou que esses livros, assim como outros vários, seriam para premiar os monitores ou melhores alunos, ou ainda para uso somente daqueles alunos mais adiantados, como o exemplo abaixo:

O Presidente da Provincia envia ao Senr. Delegado do 16º Circulo Litterario trinta e dous compendios de Arithmetica, afim de que os faça distribuir pelos Professores do seo Circulo para o uzo dos Discipulos mais adiantados. Ouro Preto, Palacio do Governo em 27 de Maio de 1842 = Bernardo Jacintho da Veiga. Ao Senr. Delegado do 16º Circulo Litterario (Códice: 304, 27/05/1842) (Grifos nossos).

No que se refere aos livros escolares voltados para o professor,<sup>6</sup> Bittencourt (2008) afirma que tinham uma dupla função: assegurar ao mestre o domínio do conteúdo e transmitir aos alunos a ideologia desejada pelo sistema de ensino.<sup>7</sup> De acordo com a autora, ainda no século XIX, “inicialmente, pelo custo e raridade de obras propriamente didáticas, impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas”.

---

<sup>5</sup> Condorcet (2008), ainda no final do século XVIII, já se posicionava a favor de um livro de uso do professor que pudesse compensar “a falta de espírito filosófico de alguns deles” (p. 79), garantindo a eles o domínio do conteúdo e que tivessem características específicas, tais como: “1 – observações sobre o método de ensino; 2 – esclarecimentos necessários para que o professor tenha condições de responder às dificuldades que os alunos podem propor, às perguntas que eles podem fazer; 3 – definições, ou melhor, análises de algumas palavras empregadas nos livros postos nas mãos das crianças, e das quais é importante lhes dar ideias precisas” (p. 78).

<sup>6</sup> Vera Valdemarin, em estudo sobre manuais dirigidos para professores, reflete sobre a possibilidade de eles serem “compreendidos como estratégia de introdução de inovação das práticas pedagógicas e como exemplares da circulação e apropriação de ideias” (2007, p. 316).

<sup>7</sup> Frade (2010) acredita que em alguns pedidos de materiais por professores, inclusive alguns citados por nós, eram de uso do professor, principalmente aqueles relacionados às áreas mais específicas, como por exemplo matemática e história. Conforme a autora, tais livros poderiam também servir de consulta para os professores ou como materiais de leitura.

Accuso recebido o Officio [...] acompanhando as duas Collecções do 1º e 2º nº. da *Sellecta Catholica*, Jornal Religioso, q. de Ordem de S.Exa. o Snr. Presidente da Provincia V.S. me remetteo, afim de q. facilite eu a leitura aos Professores de Instrucção publica do meu Circulo, o q. pontualme. tenho cumprido (SP PP 1/42, caixa 14, 13/08/1846).

Em correspondência entre o Secretário Interino da Província, José Rodrigues Duarte e o Delegado do 10º Círculo Literário, Antonio dos Reis S. Resende, percebemos um dos materiais que seria de uso mais específico dos professores.

Choppin (2009), autor muito utilizado por Circe Bittencourt, reflete sobre a duplicidade de tarefas que teria o “livro do mestre” ou “livro do professor” que citamos anteriormente nas palavras da autora, mas aponta que, na França, outros impressos desempenhavam tais tarefas. “As funções do livro do mestre ou do professor foram substituídas, desde o início do século XIX, pelas revistas e jornais que, emanados sejam da administração, das editoras escolares, ou dos meios profissionais, estavam destinadas aos professores” (CHOPPIN, 2009, p. 54). Se, no Brasil, ainda não existiam editoras especializadas para a publicação de livros escolares ou jornais e revistas para os professores, no período estudado, periódicos não especializados e com fortes valores religiosos católicos e morais eram utilizados nas formações iniciais de professores que aconteciam na Escola Normal de Ouro Preto.

Vimos que alguns documentos manuscritos pesquisados não explicitam o público para quem os livros solicitados se destinariam, outros deixam pistas mais evidentes, como aqueles que eram mencionados serem de uso dos professores ou para alunos mais adiantados, como mostramos acima. No entanto, a fonte jornalística além de apontar para a probabilidade dos alunos possuírem livros e outros impressos para acompanharem as aulas, não sendo esses somente para uso dos professores, nos traz um último questionamento:

O abaixo assignado, se offerece [...] a dar gratuitamente no Arraial de Co-caes de 12 de Outubro á 7 de Março, Lições de Arithmetica, e Geometria. Previne as Pessoas que quizerem concorrer: 1º de comparecerem, ao mais tardar á lição de 15 de Outubro; 2º de levarem a Arithmetica de M. Bezout, e os Elementos de Geometria de Euclides; 3º de se adestrem entre tanto na pratica expedita de sommar, diminuir, multiplicar, e repartir. Antonio Gonçalves Gomide (*O Universal*, 31/03/1828, p.04) (Grifos nossos).

O Lente de Geometria desta Cidade roga a todos os Srs., que pretendem frequentar a sua Aula, queirão apresentar-se no praso de 1 a 8 de Março, munidos do Compendio de Arithmetica de Mr. Bezout; certos de que no dia 8 se procederá á installação publica, e continuarao as lições regularmente (...) – Christiano Benedicto Ottoni (*O Universal*, 27/01/1832, p.04) (Grifos nossos).

Indícios encontrados nas fontes pesquisadas apontam que a prática de pedir aos alunos que providenciassem os seus próprios livros parece ter sido uma característica de uma instrução não mais elementar e voltada para o aprendizado além dos conhecimentos básicos previstos nas legislações.

Da mesma forma, os diversos anúncios encontrados no jornal *O Universal* (1825-1842), comercializando diferentes impressos, indica que havia um movimentado mercado livreiro na província mineira, principalmente, na capital, Ouro Preto. A se considerar a quantidade de lojas, boticas, casas, com presença marcante de tipografias<sup>8</sup> e intensa circulação de periódicos (JINZENJI, 2002), podemos dizer que Ouro Preto reunia as condições para que o acesso aos materiais impressos, os mais variados, fosse bastante viável. Também o uso de vários tipos de impressos como prêmio para os alunos com melhor aproveitamento e também para os mais assíduos, demonstra o lugar de prestígio ocupado pelos impressos e, em especial, os livros na cultura escolar e na própria sociedade.

Outros indícios anteriormente levantados (PACHECO; JINZENJI, 2014) sugerem que o fornecimento de livros para o uso dos alunos era feito nos casos de alunos que não possuíssem recursos para a sua aquisição. Nesses casos, não somente livros, mas também materiais de uso individual eram solicitados à Secretaria do Interior.

---

<sup>8</sup> Identificamos trezentos e quarenta e dois locais de produção e/ou comércio de impressos em Minas Gerais, entre os anos de 1825 e 1842. Ver tópico “Aonde tudo acontece: as tipografias” em Pacheco, 2014.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

#### *Legislação*

ATO Adicional de 12 de agosto de 1834. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 04/05/2012.

IMPÉRIO BRASILEIRO. Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em: 04/05/2012.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Regulamento n. 3 (Lei n. 13) de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras. 1835b. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>. Acesso em 12/06/2013.

MINAS GERAIS. Despesas Provinciais. Lei n. 570 de 10 de outubro de 1851. Livro das Leis Mineiras. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>. Acesso em 12/04/2014.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. Regulamento n. 28 (Lei n. 516) de 10 de janeiro de 1854. Livro das Leis Mineiras. 1854b. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>. Acesso em 17/12/2013.

#### *Periódicos*

*Universal (O)*. Ouro Preto: Officina Patrícia de Barboza e Cia.; Officina Patrícia do Universal, 1825-1842. Disponível em <http://www.cultura.mg.gov.br/?task=interna&sec=4&cat=52&con=579>. Acesso em 20/05/2011.

#### *Fontes Manuscritas*

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Correspondências recebidas pela presidência da província* (1823-1852) SP PP 1/42, caixas 1-14.

MINAS GERAIS. Códice 304, Ofícios do Governo sobre Instrução Pública e Delegados Literários 1841-1843.

#### **Bibliografias**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. In: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.27, p.9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 12/02/2014.

CONDORCET, Jean Antoine Nicolas de Cariat. Cinco Memórias sobre a Instrução Pública. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, p. 264-281, 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em Minas Gerais (1825-1846)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2002. Dissertação de Mestrado.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. In: Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. n. 1, set/dez 2006.

PACHECO, Raquel Menezes Pacheco. *Indispensáveis Exemplares: a importância dos impressos na instrução pública (Minas Gerais, 1827 – 1854)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2014. Dissertação de Mestrado.

PACHECO, Raquel Menezes; JINZENJI, Mônica Yumi. Auxílio aos *alunos pobres* nas escolas de primeiras letras em Minas Gerais no século XIX. In: *Interfaces Científicas*, v. 2, n. 3, 2014.

TAMBARA, Elomar. Trajetória e natureza do livro nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da educação*. Pelotas, v.6, n.1, p. 25-52, abril, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de Pesquisas sobre Manuais Didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

## EXPERIÊNCIAS ESTRANGEIRAS: PRINCÍPIOS E PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA MINEIRA<sup>1</sup>

*Rita Cristina Lima Lages*

*Luciano Mendes de Faria Filho*

Este trabalho trata das experiências de outros países tomados como parâmetros pelos discursos da elite política dirigente da Província de Minas Gerais para a organização do campo instrução pública no século XIX. Tais experiências encontravam-se vinculadas aos princípios do liberalismo, bem como às ideias de civilização, progresso e modernidade da nação brasileira; o que se definiu por uma busca teleológica da civilização alinhada ao ideal de formação do Estado Nacional e à participação do Brasil no concerto das nações civilizadas. Esse discurso atravessa todo o século XIX e avança pelo XX. A principal base empírica deste trabalho são as análises dos Relatórios de Presidentes de Província do Estado de Minas Gerais, produzidos ao longo do século XIX.

Faria Filho e Sales (2009) avaliam as referências a outros países como uma estratégia comum não apenas no Brasil, mas em outros países da América Latina. Ademais, argumentam que devemos tomar tais estratégias como possuidoras de caráter pedagógico e de persuasão, não se constituindo, portanto, como uma retórica vazia, as quais pretendem demonstrar sentido do “próprio processo civilizatório vivido pelas sociedades humanas.” (p. 29-30).

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado defendida, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, sob orientação do professor Luciano Mendes de Faria Filho.

Propomo-nos compreender a operação realizada pelos sujeitos dos discursos, qual seja, mirar as práticas estrangeiras, conferir-lhes sentido, e, a partir delas, propor os contornos da educação para Minas Gerais, como processos de *apropriação* tal qual nos ensina Chartier (1991). Esse autor, ao analisar o processo de produção de sentidos, considera que os modos diferenciados como os bens simbólicos são apreendidos, produzem, por sua vez, usos e significados também diferentes (p. 177).

Um panorama dos conteúdos apropriados permite-nos uma aproximação das questões mais recorrentes, repetidas, nos discursos sobre os necessários acertos para o bom funcionamento da instrução pública. Temas que não devem ser considerados de forma isolada, e sim, por meio das relações intrínsecas que guardam entre si. São eles: gratuidade, obrigatoriedade, instrução popular e filantropia. Além desses, a preocupação com a instrução profissional, assim como se praticava nos países considerados adiantados, também se mostrou inequívoca nos relatórios.

## **GRATUIDADE COMO PRINCÍPIO**

Como um direito constitucional no Império, o princípio liberal da gratuidade do ensino, presente ao longo dos discursos, evidenciou-se como um grande enfrentamento, um desafio para a efetivação da difusão da instrução, levando em conta a propalada debilidade de recursos financeiros da província. Se era um princípio constitucional, haveria que buscar meios de efetivá-lo. Como fica claro no relatório do Inspetor Geral da Instrução Leônidas Marcondes de Toledo Lessa, dirigido ao presidente Barão de Vila da Barra, no ano de 1876. Segundo o juízo do Inspetor, a ideia da gratuidade de ensino era a última palavra da civilização a respeito da instrução pública, encerrava o segredo da transformação social pela educação e pela virtude. Ponderava, no entanto, que a gratuidade do ensino primário, que era uma dívida constitucional, estava “também limitada na prática pela impossibilidade de proverem-se todas as escolas de livros e de todos os materiais indispensáveis para seu exercício desembaraçado e eficaz [...]”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1876, Anexo da Inspeção Geral da Instrução Pública, p. 86).

Pode-se afirmar, do mesmo modo, que não havia uma adesão total a esse princípio. Algumas tensões foram identificadas, principalmente, a tarefa definir

para quais classes sociais e graus de ensino, o princípio da gratuidade deveria se constituir em um direito de fato. A propósito, encontramos reflexões com tal tonalidade no parecer da comissão formada pelo Presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, em 1865. Para a comissão valia a ideia de que, considerando a prática, entre nós, do princípio da gratuidade de ensino, era o Brasil mais liberal do que muitos países adiantados.

O ensino primário é, como preceitua a constituição, absolutamente gratuito em nosso país; é uma dívida do estado, que ele paga sem distinção ao pobre e ao rico. A este respeito somos nós muito mais liberais do que muitos dos países mais adiantados da Europa. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Parecer da Comissão da Instrução, p. 20)

Ao argumentar que o ensino gratuito só deveria se dar àqueles que realmente não pudessem pagá-lo, a comissão apresenta os exemplos da Prússia, Holanda e França, onde o ensino achava-se melhor organizado, e a instrução primária “só era absolutamente gratuita nas escolas destinadas à classe indigente: em todas [havia] uma retribuição paga pelos particulares”. Ao procederem com essa organização de ensino, “[era] a instrução popular nesses países menos dispendiosa para o Estado” (p. 20); e com a retribuição paga pelos alunos que possuíam os meios, muitos mais recursos se teria para disseminar a instrução primária para todas as classes.

## **INSTRUÇÃO/EDUCAÇÃO POPULAR: A QUEM CORRESPONDA**

Os princípios gratuidade e obrigatoriedade devem ser tomados, pois, como estratégias de difusão da instrução elementar. Nos documentos sobre a instrução pública em Minas Gerais, as considerações sobre instrução popular na província encontram-se sob a rubrica Instrução Primária. Além de instrução popular, traz também as designações de educação popular ou instrução elementar. Questão que atravessa os discursos da classe política mineira em todo o século, a educação popular é erigida como elemento fecundo da civilização e do progresso da nação. Conforme discursa o presidente Antônio Gonçalves Chaves, em 1883, “à instrução popular [estava] preso indissolavelmente o futuro político e econômico do país”. Elevada como “condição fundamental da liberdade, uma garantia social, o mais poderoso agente sociológico”. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p. 10)

Mostra-se pertinente tomar os sentidos de instrução/educação popular a partir das definições dadas pelos sujeitos produtores dos discursos. Há, no parecer da já referida Comissão da Instrução, do ano 1865, avaliações sobre a educação popular, que havia “adquirido nos modernos tempos imensa importância”, visto que era “elemento de ordem, o mais forte obstáculo do crime, o mais eficaz meio preventivo da desordem e da anarquia”. Nos trechos que se seguem, buscamos mostrar as apropriações que fizeram aqueles sujeitos dos princípios da instrução popular. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 19)

Temos aí, pois, a instrução popular como sinônimo de instrução primária, cuja finalidade se assenta no objetivo de dar ao indivíduo somente o “indispensável” em termos de instrução primária para a construção da ordem e da liberdade. Para tal intento, são, na sequência, prescritas quais deveriam ser os conhecimentos “apenas indispensáveis”:

Leitura e escrita, meios de aquisição de todos os conhecimentos, cálculo no que ele tem de mais imediatamente indispensável aos usos da vida, noções sobre direitos e deveres sociais e religiosos, eis aí o indispensável, *o mínimo de instrução, de que não pode prescindir aquele que aspira aos foros de um país civilizado*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 19, grifos nossos)

E os argumentos seguem para mostrar que as despesas poderiam resultar em grandes vantagens para a província: a educação do povo como prevenção ao crime, à desordem, torna-se a garantia do estado. Tal reflexão é sustentada por estatísticas minuciosas educação/crime em outros países.

Assustam-se muito [...] com a despesa do ensino, e não veem que é ela essencialmente produtiva. *À parte as vantagens políticas que podem resultar da generalização da instrução, sabe-se que a educação do povo é a melhor garantia do estado e o mais eficaz meio preventivo do crime e sua consequências*. Na França em 100 criminosos 81 não receberam instrução. Na Suíça, onde se dá ao ensino público a importância que ele merece, os cantões de Vaud a Zurich não têm um só preso, e no Grão-ducado de Baden tem sido necessário suprimir algumas prisões *O fato veio demonstrar a verdade da asserção de Victor Hugo: abrir escolas é*

---

*fechar cadeias.* (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução Pública, p. 44, grifos nossos)

Os fatos, segundo argumentam os autores do relatório, serviriam para comprovar a asserção de Victor Hugo de que abrir escolas serviria para fechar cadeias. Esse autor, aliás, e tal ideia enunciada por essa frase a ele atribuída são continuamente mobilizados em vários discursos para sustentar a ideia redentora da educação popular. Esse é o sentido encontrado na frase do presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1884:

A ideia que já foi sagrada pela vossa aprovação ao Regulamento N<sup>o</sup> 100, é perfeitamente praticável e reclamada pelas vozes de milhares de nossos comprovincianos que conquistareis sobre a miséria, a degradação moral e o crime: é na frase de Victor Hugo – o direito da criança. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 17)

Alessandra F. Martinez de Schueler (1999) considera que a “ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização” estava alinhada a “outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades”, entre os quais destaca: construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da “ideologia da higiene”, responsável pela prevenção e erradicação das doenças [...]”. (SCHUELER, 1999)

Ao tomar o Rio de Janeiro como foco principal, Schueler reflete sobre as razões da obrigatoriedade do ensino primário e perfila as nuances sobre a educação da infância naquele contexto urbano, no período da passagem do Império para a República.

As razões da obrigatoriedade do ensino primário baseavam-se nos argumentos do “abandono” e dos “vícios” das crianças, e na crença de que a instrução popular era um instrumento de erradicação das condições de miséria e criminalidade. Para os defensores da educação pública, as raízes de tantas “chagas sociais” eram determinadas pelo meio miserável que, conseqüentemente, conduzia as crianças à ignorância e ao analfabetismo. Em última instância, o que estava em jogo era a

delimitação de uma outra relação, não tão clara e precisa, porém, tanto mais ambígua quanto mais se prestasse a viabilizar e justificar uma intervenção: ou seja, a intenção de atribuir significados idênticos às expressões “classes pobres”/ “classes ignorantes” / “classes perigosas”. (SCHUELER, 1999, grifos da autora)

## **GRATUIDADE X OBRIGATORIEDADE: UMA IMPERIOSA ISOCRONIA DE PRINCÍPIOS**

Para o propósito da difusão da educação elementar ou popular, na província mineira, ao longo do século XIX, a obrigatoriedade do ensino como realidade se constituiu com uma das principais, senão a principal preocupação dos dirigentes políticos e educacionais. Dados quantitativos são mobilizados por esses sujeitos em seus discursos para exemplificar o quanto era crítico o quadro da infrequência escolar. Em seu relatório sobre o estado da instrução pública no ano 1884, o presidente Antônio Gonçalves Chaves constrói a seguinte relação: a instrução popular está para ensino obrigatório qual o ar está para os pulmões (p. 15-16). Os presidentes da província, como os diretores ou inspetores da instrução pública recorriam continuamente à ideia de uma reforma da instrução que garantisse a efetivação do ensino obrigatório. Se, como preceituava a *Constituição Política do Império do Brasil* (1824), a gratuidade era um direito a ser garantido pelo Estado, a obrigatoriedade escolar, como um dever do cidadão, foi prescrita em Minas Gerais a partir da Lei n. 13,<sup>2</sup> de 1835. A obrigatoriedade se evidenciou, a partir de então, como a grande questão a ser vencida por meio de políticas educacionais adotadas na província mineira.

Conforme argumenta o presidente Antônio Gonçalves Chaves, a difusão e a propagação de instrução elementar era o mais grave de todos os problemas que preocupava o espírito do século (p. 10); e essa propagação não se efetivaria sem os meios coercitivos. Tal é o conteúdo da fala do presidente à Assembleia Legislativa Provincial em 1884.

---

<sup>2</sup> Primeira lei orgânica da instrução pública da Província de Minas Gerais, após a descentralização autorizada pelo Ato Adicional de 1834, a partir do qual as províncias passam a legislar sobre a educação.

Srs., é preciso convir que sem a coercitividade do ensino primário não é possível a propagação e difusão da instrução popular. Mas esta é inelutavelmente a primeira das aspirações das sociedades modernas, que vêm no ensino elementar o complemento do ser subjetivo no homem, se é um dever e ao mesmo tempo um direito social, porque representa a mais poderosa força sociológica, se a Constituição Política do império concedendo-a gratuita, a estabeleceu virtualmente obrigatória, o direito, a filosofia, a moral, e a razão social recomendam, por sobre todos os sacrifícios, o ensino obrigatório àqueles que têm a responsabilidade da direção dos povos. [...] não pode haver legítimo e consciente exercício sem instrução popular; e para esta o ensino obrigatório é qual o ar para os pulmões. (MINAS GERAIS: Relatório de 1884, p. 15-16)

Os conteúdos dos relatórios analisados nos deixam perceber intensos debates sobre a temática da obrigatoriedade, quais sejam: sua urgente e necessária execução diante do quadro desolador da infrequência escolar; a busca de meios que tornassem factível sua realização; a impossibilidade dessa realização, considerando as características da província, como do resto do Brasil. Nos argumentos sobre sua necessária aplicação, verificamos até mesmo a preocupação em “explicar” a natureza do princípio da obrigatoriedade no jogo das relações dos princípios que regiam a organização da instrução pública naquele momento. A citação acima, de 1884, sintetiza, em seu conjunto, essa assertiva, principalmente quando nos diz da obrigatoriedade como uma “injunção imperiosa, consoante como o isocronismo que regula a gratuidade e obrigatoriedade do ensino”. Mesmo senso de justificativa nas palavras da Comissão que avalia o estado da instrução pública, em 1865, cujos conteúdos de seu relatório já foram bastante explorados por este estudo:

Mas desde que se faz o ensino gratuito, parece-nos que por coerência dever-se-á também torná-lo obrigatório. Não é muito lógico que se imponha ao poder público a obrigação de prestar a instrução primária, e deixe ao cidadão a faculdade de recebê-la, ou não.

[...]

Há muita gente que recua ante a ideia de fazer do ensino uma obrigação civil, porque vê nisto uma limitação à liberdade individual, uma usurpação dos direitos da família.

Entretanto seria extraordinariamente singular que a obrigação de ensino fosse um princípio antiliberal e o opressivo, e tivesse em seu favor a opinião autorizada do mais ardente e entusiasta defensor da liberdade e democracia, do imortal autor dos – *Miseráveis*. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução pública, p. 20)

Percebemos nos argumentos apresentados pela referida comissão uma estratégia de convencimento – da necessidade imperiosa do ensino obrigatório para a expansão da instrução – baseada na autoridade do extremo conhecimento da causa, com apresentação de dados bem refinados sobre a origem da obrigatoriedade do ensino, bem como sobre seus desdobramentos nas políticas educacionais desenvolvidas em alguns países europeus:

Na Prússia, onde o ensino não é absolutamente gratuito, é ele considerado como obrigação civil (desde 1763), e a adoção deste princípio tem produzido os melhores resultados: nenhum país da Europa pode gabar-se de possuir uma instrução primária mais completa e mais generalizada. Na França agita-se atualmente a questão do ensino gratuito e obrigatório, e é provável que o parlamento adote o projeto de lei que o estabelece. (MINAS GERAIS: Relatório de 1865, Anexo da Comissão da Instrução Pública, p. 20)<sup>3</sup>

Ao buscar justificativas que o levassem a compreender as razões do quadro desolador de infrequência escolar, Rebello Horta nos diz que não era de se admirar a “repugnância” ao ensino obrigatório na província mineira, quando se tinha, na França, o estadista Louis Adolphe Thiers<sup>4</sup> que, em seus discursos, dizia que não apenas compreendia, mas igualmente dava razão ao camponês que não enviava seus filhos à escola, visto que, possivelmente, depois de instruídos, não voltariam ao labor do campo; e o político francês tanto compreendia a razão do camponês, em um de seus discursos, afirma que iria restringir a

---

<sup>3</sup> A Prússia é o primeiro país a estabelecer a instrução primária em 1763; na França, a obrigatoriedade torna-se uma realidade na Terceira República (1878-1882). Ver: HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

<sup>4</sup> O presidente se refere ao político francês Louis Adolphe Thiers, primeiro ministro nos anos de 1836, 1838 e 1840 e Chefe de Estado entre 1871 e 1873.

“extensão desmedida do ensino primário”. Rebello Horta transcreve parte do discurso atribuído a Thiers:

Quem nos campos deseja que seus filhos sejam instruídos? O camponês não compreende que deve enviar seu filho à escola, e tem talvez razão; porque o menino, que frequentou a escola, não quer depois lavar a terra. Pretendo restringir a extensão desmedida do ensino primário, que seria além de tudo a negação da liberdade de ensino. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 29-30).

O presidente mineiro apropria-se criticamente do pronunciamento do político francês para afirmar que tal discurso resumia “o pensamento que predomina[va] nos espíritos dos nossos homens rústicos, que olha[va]m a instrução dos filhos como um perigo para os seus trabalhos agrícolas” (p. 30).

O problema da frequência escolar, que se sobreporia àqueles mais orgânicos ou internos do cotidiano escolar, também é exemplar na fala do Inspetor Geral da Instrução Pública, Antonio J. Barbosa da Silva, em seu relatório dirigido ao presidente João F. Meira de Vasconcellos, em 1881:

Não é só da falta de escolas, como já dissemos, que se ressentem a instrução pública nesta província; é também da insignificante frequência no diminuto número das que funcionam: há uma escola para 328 indivíduos de 6 a 15 anos e entretanto só 23 a frequentam! (MINAS GERAIS: Relatório de 1881, Anexo Inspetoria da Instrução Pública, p. 57)

Em seu relatório de 1882, o presidente Teófilo Otoni louva a iniciativa de particulares como garantia da instrução elementar, ao modo norte-americano. Considera que, em Minas, porém, prevalece a indiferença dos particulares nesse ramo de serviço. Temos em suas reflexões: era na efetivação do ensino obrigatório que se assentaria a toada, o alicerce e a pedra fundamental do verdadeiro progresso. E, ao considerar a frequência escolar como “o escopo do ensino obrigatório – se somente ele pod[ia] acelerar o movimento ascensional da instrução” – essa ascensão por muito se demoraria ao levar em conta exclusivamente “a boa vontade dos pais e dos meios indiretos” . (MINAS GERAIS: Relatório de 1882, p. 26-30)

## FILANTROPIA COMO RECURSO

Há, ao longo dos discursos produzidos, uma crítica ao indiferentismo das “classes abastadas” da província no que concerne ao empenho financeiro para que as “classes desvalidas” tivessem as condições necessárias para a frequência à escola. Isso atingia tal ponto de descaso, segundo critica o presidente Joaquim Floriano de Godoy, em 1873, que tornava impossível a prática do ensino obrigatório. Em seu discurso, apesar de se pronunciar partidário do ensino obrigatório, destaca, porém, os obstáculos que se opunham “a tão grandiosa ideia”. Em suas palavras, afirma que, apesar dos teóricos argumentarem com exemplos do Velho Mundo, da Alemanha principalmente, seus argumentos eram improcedentes no Brasil: a prática da filantropia naqueles países colocava “em pé de igualdade a classe pobre com a dos protegidos da fortuna”. Além dessa, o Brasil não dispunha de outras condições necessárias para praticar os exemplos do Velho Mundo indicados pelos “teóricos”: legislação previdente e adaptada aos costumes e índole do povo, os grandes recursos do tesouro do Estado, as penas correcionais, as populações condensadas, as vias de comunicação e a imediata ação dos governos e interessados (MINAS GERAIS: Relatório de 1873, p. 38).

Os discursos denunciavam as frágeis condições econômicas do Estado para garantir a gratuidade e efetivar a obrigatoriedade do ensino. Diante desse quadro, manifestaram-se ensejos de que classes afortunadas se dignassem ao auxílio às classes desvalidas da população, com fins de garantir-lhes os meios necessários para frequentar a escola. Além disso, que a escola oferecida à população dispusesse das condições materiais dignas para seu bom funcionamento. A filantropia se mostrara como uma prática auxiliadora da propagação da instrução para todas as classes nos países considerados adiantados; aí se destacaram Alemanha e Estados Unidos. Os discursos analisados se referiram textualmente ao termo *filantropia* como recurso de auxílio financeiro à educação. Igualmente, a recorrência a outros recursos, como a criação de fundos escolares, de caixas econômicas escolares ou de impostos específicos, evidenciou-se como estratégia para a difusão e bom funcionamento da instrução em todos os seus aspectos.

Ao analisar a prática da filantropia na sociedade brasileira ilustrada e liberal da “geração da Independência”, Hilsdorf (2011) diz dessa prática como uma derivação das propostas iluministas. Afirma que “os iluministas aceitaram a filantropia porque naturalizaram a capacidade do homem de amar todos os outros

homens com base no denominador comum da razão”. Na perspectiva iluminista, o auxílio às classes desvalidas para o acesso à educação se justifica pela razão de “educar os pobres e infelizes para que eles também possam ser trazidos ao círculo dos “belos espíritos”: porque contribuem para ampliar a quantidade de humanismo existente no mundo, a educação torna-se prática obrigatória para eles” (p. 91, grifos da autora). Essas considerações de Hilsdorf nos levam a estabelecer diferenças entre filantropia e caridade: a caridade, como prática piedosa, desinteressada, de auxílio aos pobres se diferencia da filantropia na medida em que essa, também como prática de auxílio aos desvalidos, traz consigo, em teoria, o interesse de transformação do “auxiliado”; porém, não apenas a aspiração isolada do bem-estar daquele que é ajudado, mas o interesse de equilíbrio, ordem, e bem-estar da sociedade. A ideia da educação como prevenção ao crime e à desordem social, como já fora mostrado neste trabalho, é exemplar nesse movimento. O que nos ajuda a compreender o clamor da casse política — visto nos relatórios analisados — pelo auxílio financeiro das classes abastadas para garantir a propagação da educação popular via obrigatoriedade do ensino.

Como pode ser verificado, a efetivação da obrigatoriedade se constituiu com a principal preocupação para o propósito da difusão da instrução elementar na província mineira ao longo do século XIX. Dados quantitativos sobre a frequência escolar foram mobilizados para exemplificar que, de acordo com avaliações presentes nos discursos – como aquelas do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879 – a não efetivação do ensino obrigatório elevava-se a uma condição superior de desafio; maior que os problemas enfrentados nos níveis mais orgânicos do funcionamento da escola ou do regime do magistério.

A obrigatoriedade do ensino, como um princípio,<sup>5</sup> que fora apropriado como um dos *modi operandi* para a propagação da instrução elementar na provín-

---

<sup>5</sup> Sobre o ensino obrigatório como estratégia ou projeto do governo da província mineira na organização da instrução pública no século XIX, ver: FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA, FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). BH: Autêntica, 2004; FARIA FILHO, Luciano Mendes; RESENDE, Fernanda Mendes. A história da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001; ALMEIDA, Cíntia Borges de. Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012. 275 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

cia de Minas Gerais pode ser analisado tanto a partir de seus critérios imateriais ou simbólicos quanto pelos critérios assentados em níveis práticos – ou funcionais – que, se não materiais no imediato das ações, podem promover a construção desses. Os critérios imateriais ou simbólicos podem ser entendidos: na difusão da instrução para todas as camadas sociais com o objetivo do ordenamento social, a ser atingido com a formação de hábitos de civilidade – moral, costumes, autogoverno, etc. Ainda no sentido simbólico, podemos entender que a estratégia de expansão da instrução explícita, conforme consideram Faria Filho e Resende (2001, p. 113), “uma intencionalidade política direcionada e articulada pela ideia de educação como um ato e uma condição de civilidade”. No que concernem os critérios práticos – ou funcionais – na efetivação do ensino obrigatório podem ser explicitadas as necessidades de formação de mão de obra para o trabalho. A formação para o trabalho, por sua vez, deve ser compreendida também como um recurso civilizatório.<sup>6</sup> A propósito, o alinhamento das práticas do ensino escolar às necessidades de desenvolvimento industrial e material da província mineira mostrou-se como um discurso recorrente nos relatórios analisados.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO CONDIÇÃO DE PROGRESSO**

Das apropriações feitas das experiências de países estrangeiros no domínio da educação, a necessidade do ensino profissional, foi uma das propostas que mais se destacaram. Pensar na viabilidade da educação profissional é entrar no debate sobre as grandes finalidades da educação; é pensar na escola instituída para que “serviço”. Nos relatórios estudados, a educação profissional é propugnada como um dos meios de se chegar ao progresso, pois, como garantir o desenvolvimento da indústria sem que haja “aqueles” que a façam progredir? Tal era o tom de muitos daqueles discursos.

À condição de progresso estava associada aquela de melhoramentos materiais; esses, por sua vez, garantidos pelos avanços da indústria. Desse modo, também se viabilizaria a entrada do Brasil no concerto das nações civilizadas e

---

<sup>6</sup> Ver: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

modernas. Assim avalia Rodrigo José Ferreira Brettas, Diretor Geral da Instrução Pública, em 1859, ao tomar a França e Alemanha como parâmetros:

Um dos mais *importantes corolários da liberdade das instituições modernas*, em sido o reconhecimento de que o povo deve ser tão acuradamente instruído, quanta é a elevação das funções sociais a que é chamado a exercer [...]. As disposições legislativas [...] induzem-nos a pensar que à sua consignação presidiu a intenção de iniciar-se entre nós a *realização da ideia de uma instrução profissional, cuja conveniência tanto se apregoa nos países cultos da Europa*. O reconhecimento de sua utilidade acha-se há muito comprovado na instituição da Escola Politécnica em França e no Sistema de prestação de ensino secundário adotado na Alemanha, onde ao Aluno saído das Aulas primárias e que pretende prosseguir em seus estudos se pergunta – à que profissão se destina? (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 24, grifos nossos)

Nos relatórios mineiros, a formação profissional é colocada em foco nos dois níveis de ensino, primário e secundário; mas, sobretudo, nesse último. O exemplo acima vem ilustrar tal fato quando aí é posta a questão de aos alunos se perguntar que profissão pretendem seguir ao finalizar o ensino primário. Nesse debate, ganha destaque a reflexão sobre as matérias de ensino e o sistema de sua distribuição pela província. Das ditas matérias, assim considera o diretor geral da instrução:

À exceção do Desenho Linear, e das quatro últimas matérias, segundo a ordem em que as tenho colocado, são propriamente falando simples preparatórios requeridos expressa ou implicitamente para a matrícula nos cursos Médicos e de ciências sociais e jurídicas, e ninguém dirá que os conhecimentos que lhes correspondem sejam imediatamente aplicáveis a gerência das diversas espécies da indústria. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, Anexo Diretoria da Instrução Pública, p. 24-25).

Criticava-se, pois, o sistema de instrução que não provia de modo conveniente sobre o futuro da sociedade, que a habilitava insuficientemente para o exercício da indústria, e só cuidava de preparar a mocidade para a frequência dos cursos superiores aos quais apenas poucos podiam ascender. O que podia resultar

na geração de um grande número de jovens aspirações que jamais seriam satisfeitas, e, o mais lamentável, em detrimento do progresso industrial.

Expressão reiterada nos discursos é queixa de não conseguir colocar em prática, na província mineira, a modalidade de ensino profissional, principalmente o agrícola. Na expectativa do presidente Pedro Vicente de Azevedo, em 1875, “quem dera nos fosse possível imitar tantas escolas da livre Suíça, ou da grandiosa pátria de Lincoln”, nós que habitávamos tão férteis regiões da América e tanto poderíamos esperar do desenvolvimento da indústria agrícola. (MINAS GERAIS: Relatório de 1875, p. 20).

Verificamos, nos discursos, que a determinação das matérias de ensino, tanto da instrução primária quanto secundária era considerada arbitrária e não guiada pelas circunstâncias do país. Em Minas Gerais, especialmente, onde o terreno era fértil e a agricultura quase exclusivamente a única indústria, lamentava-se o fato da agricultura ainda entregue à *rotina dos antigos tempos*.

Urgia “preparar a educação do povo para a transformação do trabalho, fazer da escola primária arma de propaganda contra a rotina que domina[va] a população agrícola, quase exclusiva classe produtora”. Para isso, fazia-se necessário “dar ao homem do campo noções de processos e de instrumentos de trabalho muito mais eficazes e econômicos [do que aqueles que se empregavam]; ensinar-lhes a não devastar as florestas, a não esterilizar os campos, a conhecer os amanhos da terra”. Esses procedimentos, alinhados às práticas da agricultura moderna, contrária, pois à tradição da rotina, são prescritos pelo presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 1883. (MINAS GERAIS: Relatório de 1883, p. 12)

Percebeu-se, pois, que a necessidade de orquestração dos programas escolares na sintonia das indústrias implicava em promover a participação dos alunos egressos nas “três indústrias”: a comercial, a manufatureira e a agrícola. Como pode ser visto, além das prescrições das matérias de ensino que provessem de modo satisfatório as demandas, também se preceituou a leitura de obras estrangeiras. Indicia-nos que essa preocupação superou o domínio de apenas prescrições, quando o presidente Carlos Carneiro de Campos afirma, em seu relatório de 1859,

[...] que no intuito de vulgarizar o conhecimento das regras de contabilidade tão necessária a toda e qualquer pessoa que deseja ter um pouco de ordem em seus negócios, *mandei traduzir* por Mr. Abbadie,

Lente de Historia no Liceu um tratado teórico e prático dessa ciência por Courcelle-Seneuil<sup>7</sup>. Este *tratado que já está no prelo*, é destinado a auxiliar os alunos do dito Liceu e os que quiserem dedicar aos empregos da Fazenda, e enfim a todos os que superintendem uma empresa qualquer de comércio, agricultura, indústria, etc. (MINAS GERAIS: Relatório de 1859, p. 20)

A manifesta necessidade de implementação do ensino profissional culminou em ações efetivas, com a criação de instituições específicas na província mineira, como nos informa o vice-presidente Joaquim José de Santana em 1880:

Pelas Leis Ns. 2228, de 14 de junho de 1876, 2343 de 06 de dezembro de 1879, 2634 de 07 de janeiro do corrente ano, foram criados *diversos estabelecimentos tendentes a difundir na província o ensino profissional*, tais como: Instituto de menores artífices nesta capital e cidades de Pouso Alegre e Montes Claros; um liceu de artes e ofícios na cidade do Serro, e uma escola de agricultura em ponto não determinado, com o fim de formar engenheiros agrícolas e bacharéis em ciências físicas e naturais. (MINAS GERAIS: Relatório de 1880, p. 13, grifos nossos)

Do mesmo modo, pela Lei nº 3117, de 17 de outubro de 1883, como nos informa o presidente Antonio Gonçalves Chaves em seu relatório de 1884 (p. 28), são criadas doze Cadeiras de Ensino Comercial Prático a serem distribuídas pela província.

A formação escolar que se mostrasse ordenada ao desenvolvimento das indústrias já estava presente na primeira metade do século, mas se destacou a partir da segunda, período no qual se fez ver nos discursos uma preocupação de inserção, na província mineira, das práticas desenvolvimentistas do progresso, alinhadas aos ideais da modernidade emanados dos países que se perfilavam – aos olhos daqueles sujeitos – como civilizados.

---

<sup>7</sup> Ver: COURCELLE-SENEUIL, Jean Gustave. *Traité theorique et pratique d'économie politique*. 2. ed. rev. Paris: F. Amyot. 538 p. T. 2 Partie Pratique ou Ergonomie 1867.

## PAÍSES ESTRANGEIROS: FREQUÊNCIA DE CITAÇÕES X INVENTÁRIO DE APROPRIAÇÕES

A frequência dos países, conjugada com as reflexões até então empreendidas sobre o inventário das apropriações, possibilita-nos estabelecer algumas pautas e relações: a França, que na primeira metade ocupa praticamente a totalidade das referências feitas, continuará como país mais mencionado ainda na segunda metade do século. A partir desse período, entretanto, justapostas às experiências francesas, serão mobilizados os feitos de outros países europeus e, principalmente uma espécie de enaltecimento aos Estados Unidos, por seus prodígios no domínio da educação.

Entre os países europeus, além da França – os adiantados, conforme se considera – destacam-se a Inglaterra, a Alemanha (Prússia) e a Holanda, como aqueles que apresentam as condições favoráveis para o êxito na difusão da instrução: legislação previdente, índole da população, vias da comunicação e transporte, população condensada, diferentes formas de subsídios à causa da instrução, etc. A Alemanha e a Holanda são considerados como *países clássicos* da instrução pública. A Alemanha, ou Prússia, como país precursor da obrigatoriedade de ensino – desde 1763.

Ainda no inventário de apropriações, a França segue, na segunda metade do século XIX, como paradigma no que concerne à organização do ensino em todas as dimensões. As experiências francesas – prescrições ou práticas efetivas – foram mais mobilizadas do que as de quaisquer outros países. Continuou, reverenciada a Lei Guizot, de 1833, como a grande inspiração para a organização do campo legislativo educacional da província mineira, como foi o caso da Lei Mineira nº 13, de 1835, primeira lei orgânica da instrução pública. Os autores franceses desfrutaram de uma hegemonia em relação àqueles que são mobilizados para a busca de preceitos ou exemplos para a organização da instrução pública: não apenas os literatos, como Victor Hugo, juristas e outros – todos esses com atuação no campo da política educacional francesa –, mas, ainda, escritores de tratados de economia política, de manuais da indústria; estes, prescritos para as práticas de ensino nas terras mineiras.

A partir da segunda metade do século XIX, quando os Estados Unidos aparecem como o país mais referenciado depois da França, os temas mobilizados não diferem em seu conjunto. O que vai instalar os norte-americanos em uma posição diferente daquela dos franceses será o enaltecimento daquele país pelo prodí-

gio na difusão da instrução para todas as classes em um curto espaço de tempo. Tomemos mais uma vez o discurso exemplar do presidente Manoel José Gomes Rebello Horta, em 1879:

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que *a difusão universal da instrução, do desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes*, foram os móveis poderosos da preeminência reconhecida àquele país. (MINAS GERAIS: Relatório de 1879, p. 28-29, grifos nossos)

O brilho dos Estados Unidos como a pátria prodígio no domínio da educação se fez refletir sobretudo sob as lentes dos autores franceses ou radicados no França, quais sejam: Laboulaye, Laveleye, Hippeau e Buisson. Esses autores são constantemente citados nos discursos. Ou porque foram lá ver como faziam os norte-americanos, ou, de outro modo, conheceram suas práticas, e, posteriormente, transformaram esses conhecimentos em obras escritas, que tão rapidamente se fizeram traduzir em outros países.

Os exemplos citados pelos presidentes província – com a autoridade asentada nos autores franceses – serviram para instituir os Estados Unidos como a pátria da educação liberal efetiva, a pátria do trabalho, das máquinas, das artes mecânicas e da engenharia; a pátria do progresso material. Na conjunção de progressos: o humano, por meio da instrução escolar de todas as classes, que fazia desaparecer as desigualdades; o material, porque seus trabalhadores, suficientemente instruídos e pagos, não falhavam na incumbência de suas tarefas de produção do progresso da nação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos os discursos em seu conjunto, verificamos uma relação inequívoca de causa e efeito entre instrução e civilização. Pela instrução se promoveria a *civilização*, grandeza e opulência dos Estados, e, desse modo, ascender-se-ia à felicidade social. Razão pela qual, não podemos desvincular a promoção da civilização – desdobrada nos princípios da civilidade, progresso e modernidade – à afirmação do Estado Nacional. Diversas citações contenedoras desse sentido

podem ser encontradas ao longo do trabalho. O que pode ser analisado como uma perseguição, uma relação teleológica com a civilização; a ser impelida, sobretudo, pela força motriz da instrução.

A identificação e a análise dos princípios e finalidades apropriados para a organização e solução de problemas para o sistema público de ensino primário e secundário não se conjugaram, no entanto, em uma consonância de propostas. Ao contrário, flagrou-se uma tensão contínua nos discursos analisados, se considerarmos para isso não apenas a diversidade de proposições/projetos, mas, algumas vezes, questionamentos sobre a adequação desses mesmos princípios à realidade educacional do Brasil naquele século. Nesse sentido, destacaram-se: gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A difusão da instrução popular se mostrou como o maior empreendimento educacional ao longo de século, para o êxito do qual foram pleiteados recursos, como se fazia nos países considerados avançados, como foi o caso da prática da filantropia. A inexecução do ensino obrigatório – vislumbrada pela infrequência escolar – se evidenciou como o maior desafio para a expansão da instrução na província.

Destacou-se, neste trabalho, o recurso da circulação de ideias e conhecimentos como condição de possibilidade para que os dirigentes políticos e educacionais se apropriassem das práticas das nações estrangeiras. Nesse sentido, a imprensa periódica e a produção do impresso em geral evidenciaram-se como potenciais e efetivos propulsores desse fenômeno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a “tiramnyia cruel” e a “pedra fundamental”: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais*. 2012. 275 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, 11(5), IEA USP, São Paulo. p. 173-191.

COURCELLE-SENEUIL, Jean Gustave. *Traité theorique et pratique d'économie politique*. 2. ed. rev. Paris: F. Amyot. 538 p. T. 2; Partie Pratique ou Ergonomie, 1867. Disponível em: <[http://site.unitau.br/servicos/biblioteca/arquivos/Catalogo\\_de\\_Obras\\_raras.pdf](http://site.unitau.br/servicos/biblioteca/arquivos/Catalogo_de_Obras_raras.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2013.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In:

FARIA FILHO (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.) *500 Anos de Educação no Brasil*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares. Minas Gerais, século XIX: a escola na cena pública. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In:

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 21-44.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; RESENDE, Fernanda Mendes. A história da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Alemanha e Brasil: A Circulação de Modelos Culturais e Pedagógicos antes de Pestalozzi. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Edusp, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 fev. 2013.

### **Fontes impressas e manuscritas**

MINAS GERAIS. Coleção – Leis Mineiras (1835-1889). Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos\\_colecoes/brtacervo.php?cid=80](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=80)>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

**Parte II**

**A educação em tempos de  
transição: livros e instituições**



## ENTRE A CASA E A RUA: O COTIDIANO DA MOCIDADE EM DIAMANTINA-MG NO FINAL DO SÉCULO XIX

*Helder de Moraes Pinto*

### INTRODUÇÃO

A sociedade plasma uma imagem dos jovens, atribui-lhes características e papéis, trata de impor-lhes regras e valores e constata com angústia os elementos de desagregação associados a esse período de mudança, os elementos de conflito e as resistências inseridos nos processos de integração e reprodução social.

*Levi; Schmitt, 1996, p. 12.*

Este texto reflete sobre a seguinte pergunta: quais as condições e possibilidades da mocidade se formar social, política e culturalmente através de experiências cotidianas não escolares em Diamantina-MG, no final do século XIX?

Considera-se mocidade uma geração situada entre 12 e 25 anos, numa posição entre *dependência* infantil e a *autonomia* adulta; rapazes/moças, na sua maioria, pertencentes aos estratos sociais superiores, instruídos formalmente, envolvidos com a família, interessados em literatura, imprensa, religião e festas populares.

Uma parcela da mocidade, em certas situações, resiste a determinadas repetições socioculturais. São indivíduos a oscilarem ociosa e assimetricamente entre o passado e o futuro. Portanto, em determinadas práticas sociais, produziram suas maneiras de pensar e agir evadindo-se para estas temporalidades.

A mocidade não aceita a tradição de seu grupo de pertencimento mecanicamente, pois suas experiências condicionam suas relações com o passado e com o futuro. Isso permite a ela atuar no presente de maneira crítica e criativa.

O comportamento da mocidade depende do tipo de sociedade que ela integra. Uma “sociedade dinâmica está fadada a mais cedo ou mais tarde apelar para esses recursos latentes (leia-se juventude) e, em muitos casos, organizá-los efetivamente” para superar impasses históricos (MANNHEIM, 1973, p. 52). Portanto, ela é um elemento para a sociedade avançar nas suas utopias, sejam elas inovadoras ou reacionárias.

Conceituou-se educação como a participação em práticas sociais repetitivas naturalizadas socialmente entre os membros de um grupo. O relacionamento com tais práticas demandava o desenvolvimento de habilidades de planejar e executar movimentos e operações de assimilação, resistência, troca e criação. Assim, a nova geração planejava seus objetivos e posições favoráveis em relação ao modo de vida o qual almejava.

Para isso, foi preciso que a mocidade elaborasse uma noção de tempo que implicava em gestos de pensamento, de diálogos e, em muitos casos, resistência aos costumes herdados, projetando para si e a para sua comunidade (local e nacional) um futuro menos parecido com o passado. A esse processo intelectual, comunicativo e político da mocidade em relação ao tempo presente/passado/futuro chamaremos de formação da consciência histórica.

Ana Galvão (2000, p. 509), historiadora focada no espaço-tempo do Estado de Pernambuco, na primeira metade do século XX, defende uma abordagem epistemológica do fenômeno educacional para aquém/além da ocorrência escolar; na conclusão de sua tese doutoral – sobre leitores/ouvintes de cordel –, afirmou:

acredito que vale a pena ressaltar também a importância da realização de pesquisas, no campo da história da educação, que se debruçam sobre processos educativos que, com muita força, de maneira independente da escola, das políticas públicas e dos movimentos sociais organizados, contribuíram para a inserção de homens e mulheres em determinados mundos culturais.

Diante disso, analisam-se aqui os espaços educativos não escolares, uma vez que se procura compreender como a mocidade apropriava-se de “determinado mundo cultural” ambientado na casa e na rua.

Importa aqui compreender observações, artifícios, escolhas, criações e resistências praticadas pela mocidade dependendo de onde, quando, com quem ou com quem se travava uma interação social diária. Pois, nesse instante ordinário, o sujeito moço ampliaria e aplicaria os meios materiais e intelectuais disponíveis com vistas à conquista de seus objetivos e valores; e isso, em muitos casos, implicaria criar tensões entre a mocidade e as tradições que lhe afetavam.

Essa geração foi, portanto, produtora de práticas e opiniões sociais contraditórias. Um conjunto de indivíduos críticos e ativos na apropriação de referências das tradições, eruditas e populares, brancas e negras então disponíveis.

### **“NO ALMOÇO ERA SÓ DISCUSSÃO”: CONVERSACÕES À MESA ÀS 10 HORAS**

O almoço era uma situação na qual a mocidade se dava a ver, se expunha em termos gestuais, intelectuais e comunicacionais. Eram ritos nos quais os presentes avaliavam a forma como se utilizava do corpo, do pensamento e da voz para problematizar a realidade da comunidade e da nação.

Esse rito se tornava um campo de observação dialética entre duas gerações, sendo que nenhuma delas queria aparecer de forma negativa. A mesa era tribunal para o julgamento das mazelas da vida contemporânea; portanto, se constituía em importante momento de formação da “consciência histórica”.<sup>1</sup>

Se aos jovens à mesa do almoço cabia mais ouvir que falar, logo não seria exagero supor que “práticas intelectuais ainda ancoradas na oralidade e na memorização”<sup>2</sup> caracterizavam as sociabilidades daquelas reuniões comensais e temáticas onde reflexões poderiam reinventar, refutar e defender diferentes argumentos.

É Aristides Rabello quem nos introduz nesse rito: “– Papai mandou prevenir que o Doutor Soares vinha almoçar conosco”, disse Amália a seu irmão Paulo.

---

<sup>1</sup> Trata-se da “interpretação não apenas dos textos da tradição oral, mas a tudo que nos é transmitido pela história: desse modo falamos, por exemplo, da interpretação de um evento histórico ou ainda uma interpretação de expressões espirituais e gestuais, da interpretação de um comportamento, etc. (GADAMER, 2003, p. 19).

<sup>2</sup> Como é o caso de práticas culturais que ocorrem em comunidades pouco marcadas pela presença do escrito Galvão e Batista (2006).

“O outro prato é para o Manassés – respondeu a moça, recebendo as laranjas que Zulmira lhe trouxera.” Estas duas visitas eram consideradas pelas suas qualidades “filosóficas e políticas”. Dr. Soares, um orador: um político perseguido pelo Império; Manassés, um “filósofo” autodidata e “professor de primeiras letras” que se dizia parceiro de Joaquim Felício dos Santos (1822-1895) em algumas escritos. Diante da previsão das visitas “disse o estudante, indo guardar o chapéu e a bengala: – Então vamos almoçar filosofias!” (RABELLO, 1978, p. 25). Ora, se filosofia tem relação com informação, formação, conhecimento, autoconhecimento e crítica, logo almoçá-la seria nutritivo para o sistema intelectual dos jovens daquele domicílio. Mas a refeição poderia ser também indigesta: com temperos pessimistas. Começa o almoço.

E logo diz o “filósofo” que era um dever de todo homem querer bem ao seu torrão natal. “Pois quem não ama sua pátria é um monstro, não é?” Porém, para o “Dr. Soares esse sentimento de apreço pela terra era uma questão em crise, um sentimento em baixa: “hoje não tem patriotismo”, afirmou ele. Então, do seu posto de poder na mesa, propôs que o patriotismo era coisa antiga e em desuso: “- Pátria”! Manassés ainda é desse tempo” (RABELLO, 1978, p. 28).

O Dr. sugeriu uma idade de ouro, quase mítica, na qual se poderia ver a paixão dos concidadãos pelo seu torrão natal. O fim do “patriotismo” representaria naturalmente a crise da identidade-nação. Essa hipótese do fenecimento do “civismo” difundia entre os jovens um problema político complexo, com o qual eles, certamente, se ocupariam, pois era como se o torrão natal estivesse se derretendo.

Aristides Rabello utiliza-se da figura do “bacharel”, o “Dr. Soares”, para expor a decepção de sua própria família com a República liberal que se implantou no Brasil, em 1889, sinônimo de melhorias sociais, técnicas e políticas. Porém, na realidade, ela foi um governo de militares, não afeiçoada às liberdades supostas em tal doutrina política.

Ademais, foi como se o criticado “poder moderador da monarquia” tivesse invadido o novo sistema político e o neutralizado; como se a expectativa dos Rabello tivesse naufragado nos costumes políticos patrimonialistas e autoritários da estrutura Imperial, ainda em uso na República (FAORO, 1997).

O “filósofo decadente” poderia ser a metáfora de Rabello para frustração política do momento, a sarjeta aonde tinha ido parar a filosofia liberal. A “pátria”, claro, era, para os contemporâneos otimistas, o progresso social, político e cultural que superaria Império, reino do arcaico, da barbárie, da escravidão.

A partir de 1870, em Minas Gerais, emergiu uma inquietação política que acreditava ser urgente buscar “um conjunto de ideias que pudesse substituir a estrutura social, política, econômica e cultural” que estruturava a nação (RODRIGUES, 1986, p. 137). O “Dr. Soares”, um pessimista, simbolizava o intelectual e o político; o qual, sempre que podia, eloquentemente para jovens de boas famílias e outros espectadores, numa manhã qualquer, no alvorecer da República, argumentava sobre as fragilidades do novo regime político e a decadência do Brasil.

O estudante, interessado nas reflexões sobre a conjuntura, tanto nacional como local, entrou em cena: “abriu, com um estouro, uma das garrafas de vinho que apertou entre os joelhos e, depois de limpar o bico com um guardanapo, encheu o copo do Doutor Soares, o do Manassés, que lhe ficava fronteiro, e passou a garrafa ao pai, começando a abrir a outra”. Enquanto isso “os outros”, “calados”, seguiam “ouvindo pessimista, que se entusiasmara” (RABELLO, 1978, p. 28). Estariam eles apropriando de ideias para repercuti-las noutras ocasiões?

O Soares descrevia a “pátria” como um parasita que consumia os recursos do povo sem dar a ele praticamente nada em troca. Desse modo, “não se pode amar uma pátria que nos dá senão miséria. Uma pátria que nos rouba e que torna nossa vida um fardo pesado! – e levou o copo de vinho à boca” (RABELLO, 1978, p. 28).

O termo “fardo pesado” era uma metáfora utilizada pelo “bacharel” para criticar a atual situação da “pátria”, raciocínio usado para recriminar o grupo político no comando da nação. Ao usar o termo “pesado”, Soares estaria afirmando que a “pátria”, com seus altos impostos e sua ausência de serviços públicos, extorquia, de alguma forma, os patriotas dessa nação. Vale dizer que se vivia o clima a crise da política econômica de Rui Barbosa conhecida como “Encilhamento” (FAORO, 1997).

Entre um “tinir” e outro de talheres, a audiência ficava atenta à preleção fúnebre que saía da boca do “doutor.” “– Quando eu ouço nas escolas as crianças cantando hinos patrióticos em que erguem às nuvens a pátria, aduz ele, “ a pátria bem amada”, “o gigante da América”, tenho vontade de lhes dizer: não canteis as glórias de uma pátria que vos rouba o pão, de uma terra que é a culpada do vosso raquitismo, da vossa palidez mortal...” (RABELLO, 1978, p. 28).

A fome seria a imagem de fundo dessa passagem, e o “raquitismo” funcionava como um termo médico para os diagnósticos de subnutrição, moléstia que afeta principalmente pessoas mal alimentadas.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Fernandes (2005, p. 126) apontou que “as reivindicações dos empresários apresentavam a solução da industrialização do algodão como uma alternativa viável de sobrevivência econômica e social para a

Raquitismo era um tema em voga à época no Brasil; tanto políticos como médicos, juristas e acadêmicos se ocupavam dessa questão. A dúvida estava em distinguir se ele derivava de traços genéticos e raciais, ou se se tratava de uma situação da cultura alimentar. Schwarcz (1993, p. 209) ressaltou que um dos pressupostos do debate dizia que “as epidemias não eram apenas epidemias, já que pareciam revelar o longo caminho que nos distanciava da ‘perfectibilidade’, ou mesmo a ‘fraqueza biológica’ que imperava no país”; esse argumento procede da difusão “dos modelos raciais de análise” cada vez mais “evidentes” entre os pensadores. Nesse caso, não seria arriscado pensar que o Dr. Soares conhecesse esse debate.

Para “Manassés, filósofo pobre, o raquitismo das crianças diamantinenses tinha algo de “Jeca Tatu”,<sup>4</sup> já que segundo ele, “– Isso são as lombrigas, Doutor! Não é? ah! ah! ah!”. Tal afirmação, de acordo como narrador, irritou a plateia, pois “houve uma indignação muda e enjoada, e o estudante lançou um olhar feroz sobre o Manassés, que continuava muito calmo, a desarticular uma coxa de frango, segurando mal a faca” (RABELLO, 1978, p. 28).

A imagem de uma infância doente era a metáfora de uma pátria decadente. Tal argumento forjava a consciência da necessidade de superação daquele estado de coisas. E para tanto, era necessário trabalhar na produção de rupturas históricas que garantissem o fortalecimento da nação. Debatia-se, na verdade, sobre a produção de uma utopia da soberania nacional do Brasil no mundo capitalista moderno e civilizado.

## **A MOCIDADE E A RUA: AS AVENTURAS DOS DIAS DAS FESTAS DOS SANTOS POPULARES**

As Festas dos santos organizadas pelos africanos e descendentes eram dias prestigiados pelas pessoas da cidade em Diamantina-MG à ocasião. “Brilhantes eram as festividades de Nossa Senhora das Mercês, a 15 de agosto, em sua Igreja, à rua do mesmo nome”, rememora com nostalgia Arno (1949, p. 99).

---

cidade e não como um desdobramento e paliativo para a crise da mineração, como foi o caso dos setores lapidários e joalheiros”.

<sup>4</sup> *Jeca Tatu* é um personagem de Monteiro Lobato (1882-1948), metáfora do trabalhador rural paulista, mestiço, abandonado pelos poderes públicos à indigência.

A “Nossa Senhora das Mercês, era ou é a padroeira dos escravos, isto é, foi a mesma irmandade, fundada pelos escravos que ficavam livres do cativeiro” (SANTOS, 1963, p. 41). Há nesse testemunho uma questão crucial, que é a ligação do festejo com um grupo social marginalizado, porém organizado material e simbolicamente por um coletivo que adotava “Nossa Senhora das Mercês” como exemplo. Portanto, pode-se associar esta santa ao ideal de libertação entre os escravizados. O movimento das Mercês começa na Espanha ainda na Idade Média, chega a Portugal e desce ao Brasil (LIMA JUNIOR, 2008).

É Arno (1949, p. 100) quem nota, confirmando Lima Júnior, que “Nossa Senhora das Mercês era considerada padroeira dos escravos e homens de côr, que concorriam para esta solenidade, além dos brancos, os pretos e mulatos de ambos os sexos”. Ora, por esse depoimento percebe-se uma manifestação social mestiça liderada por negros. Pois eram eles que compartilhavam seus “parcos salários” para manter a “Irmandade”. Sublinha-se que “a preocupação máxima daquela gente humilde era apresentar-se bem na festa de sua padroeira”, conclui Ciro.

A dita Festa começava no “dia 1º de agosto” quando se organizava a “nove-na e as pessoas a depositar as suas ofertas para abrilhantar [a festa]”. “Aos toques de músicas”, “repiques de sinos” e dos fogos, a Irmandade manipulava a atenção e a sensibilidade da população que concorria na programação do festejo (SANTOS, 1963, p. 41).

Uma das práticas formativas da identidade cultural dessa cerimônia dava-se não só no campo da audição, mas também no campo do paladar, pois na “casa do juiz da festa era servida uma farta mesa de café com quitandas”. Santos descreve que “[no] dia 6 a alvorada, com música, repiques de sino, fogos e passeatas pelas ruas, terminando com café com bolo na casa do Juiz. Ao meio-dia, repique de sinos, fogos e música para anunciar a primeira noite de novena”<sup>5</sup> (SANTOS, 1963, p. 41). Nesse conjunto de ritos não faltavam possibilidades de diversão pela pluralidade de atividades em diversidade de espaços da cidade.

Enquanto os mais velhos se dedicavam à devoção da Santa, os rapazes, depois da novena, como lembrou Santos (1963, p. 41-42), se dirigiam para as “varandas da Igreja” com o interesse “verem melhor suas namoradas”. Mas antes, “na

---

<sup>5</sup> Como o nome diz, são nove dias até o dia da festa com essa movimentação performática. Mas há festas com trezenas, ou treze dias de cerimônias até o dia do santo (FERREIRA, 1999).

véspera da festa, havia grande alvorada por causa do mastro; desde àquela hora começavam os caixeiros, munidos de duas grandes caixas, instrumento esse em forma de barril com as bocas de couro, onde manejavam as baquetas”. Aqui nota-se a estrutura dos ranchos musicais, normalmente compostos por jovens que agitavam as ruas convidando a população para ocuparem o espaço público.

À “noite havia grandes fogueiras em toda a rua e uma grandiosa girândola com diversos castelos preparados especialmente para tal festejo”. Havia ainda, no fim da noite, uma reunião do “povo em casa do mordomo do mastro para o célebre bolo de arroz e café tão apreciados naquele tempo” (SANTOS, 1963, p. 41-42). Ver, ouvir e degustar eram gestos necessários durante os dias e noites das Mercês.

É preciso dizer que a formação religiosa dessa mocidade passava pela presença deles nas encenações públicas promovidas pelas festas. Como disse Ciro Arno (1949, p. 100), um dos seus “maiores prazeres, dos oito aos dez anos de idade, era acompanhar as procissões, vestido de opa, capa especial sem mangas, usadas nos atos solenes, pelos membros das irmandades religiosas”. Aqui, Ciro dá testemunho de como, desde sua infância, a festa de santo trabalhava sobre sua sensibilidade daqueles que as frequentavam. Ele lembra também uma das maneiras dos negros participarem da paisagem da festa. “No dia 15 de agosto, entre o povo que acompanhava a procissão, notavam-se muitas crioulas, com vistosos vestidos de sêda e numerosos pretos com ternos novos (mesmo alguns de sobrecasaca).” Ora, os negros dedicavam-se ao bem vestir nesses dias.

A Irmandade das Mercês liderada por negros estava encarregada de manejar os ritos e os ritmos que estruturavam a mentalidade daquele sistema social. Assim, uma gramática de cores, gestos e formas de feição africanizada seguramente regia o evento. O povo achava-se mergulhado numa manifestação consensualmente denominada de “religião popular”, isto é, uma adaptação pelos leigos do catolicismo oficial, conforme as peculiaridades locais. De fato, essas associações religiosas leigas foram, por muito tempo, a forma de organização sociocultural e política em terras portuguesas, como informa Luís Marques (1996) ao analisar os “círios” na região de Lisboa.

E isso havia sido transplantado para o Brasil. Portanto, como salienta Caio Boschi (1988, p. 65), na América Portuguesa a “existência de confrarias, associações que se formavam sobre a invocação de um santo patrono e tendo como finalidade não apenas o culto deste, mas também a prática caritativa e de auxílio mútuo entre os associados,” foi fenômeno largamente registrado.

O clérigo de Diamantina, à época, adotara um entendimento de que “as ordens religiosas são um producto natural e espontâneo da religião e mesmo na forma do christianismo nós as encontramos, como entre os budistas e os muçulmanos. É o resultado do instinto de solidariedade, próprio a humanidade e que se pode chamar de associação.” Desse modo, “no mundo católico, ellas representam um papel moral que nunca desempenharam em outras religiões. Ellas constituem verdadeiras associações de seguro de salvação das almas.” Sendo assim, “os prudentes, os que julgão essa salvação difficillima, nas tentações, nos prazeres, e nos perigos do mundo, associações para a obra da perfeição. Pra essas ordens vão ou devam ir os que não se satisfazem com a simples observação dos preceitos e querem a observância rígida ascentuada pela pratica religiosa da virtude” (Dr. Prado, conf. sobre o tricent. de Anchieta).<sup>6</sup>

Essa perspectiva abre uma possibilidade para se imaginar que as festas foram também responsáveis por nutrir a disposição mental e ética da juventude com um ponto de vista *híbrido* dos costumes, já que o festejo fazia parte da tradição católica ocidental, mas, ao ser transplantado para a América Portuguesa, foi reinventado por um imaginário de matriz africana. Logo, esse calendário tornava possível que diferentes heranças materiais e simbólicas convivessem, de alguma forma, num mesmo espaço: o da festa e o dos círios (SILVA e SILVA, 2009, p. 291).

Aqui, seria interessante ressaltar que uma das virtudes dessas Irmandades era sua capacidade de fomentar um mercado musical, fazendo circular uma variedade de músicos durante os festejos. Os “músicos ambulantes” chamavam a atenção pela sua capacidade de atrair a atenção. Portanto, “apesar da intensa multiplicação dos pianos, eles (os músicos) foram voltando, um a um ou em bandos, como as andorinhas imigrantes, e, de novo, as tascas, as baiúcas, os cafés, os hotéis baratos”, e nesse ritmo “encheram-se de canções, de vozes de violão e de guitarra e, de novo, pelas ruas os realejos, os violinos, as gaitas, recommçaram o seu triunfo” (RIO, 2015, p. 86).

Um desses músicos ambulantes poderia ser como o “Sr. Paraguai” que também exercia a função de preceptor de piano (RABELLO, 1963). Com efeito, os santos populares, suas irmandades e templos abriram os espaços para esses

---

<sup>6</sup> Cadernos manuscritos, anotações, citações e recortes do Bispo Dom. Joaquim Silvério de Souza; Arquidiocese de Diamantina, cx. 52, 1898.

indivíduos musicais assumirem posição de influência nos comportamentos. A “Arquiconfraria de S. Francisco da Igreja da Luz” de Diamantina, pela altura de 1903, era uma grande consumidora de música, e isso aparecia nos relatos de prestação de conta dos juízes. É comum ler no “livro de Compromisso” o seguinte: “recebi da confraria de São Francisco de Assis a quantia de quarenta mil reis, provenientes dos serviços prestados de véspera e dia pela Banda Comercial e por ser verdade firmo o presente”.<sup>7</sup> Os ditos “serviços prestados” diziam respeito aos concertos realizados durante as novenas e folias dos dias do festejo.

“No Tijuco”, conforme perceberam Fernandes e Conceição (2003, p. 30) “em todas essas ocasiões” festivas, mas não só durante elas, “encomendavam-se músicos aos mestres do ofício. No Tijuco, não se fazia, por essa razão, música por amorismo. A música era um ofício, uma profissão que podia ser desenvolvida com segurança”. Nesse sentido, ressalta-se a cidade como um território musicalmente demarcado em que se pode considerar os músicos como um tipo de estrato social formador da opinião sonora local.

Para Morley (1998, p. 189), filha de pai inglês protestante e mãe católica, havia uma hierarquia de gosto no cardápio festivo da cidade. Vivendo ali por volta de 1893, dizia ela que, “o levantamento de mastro em Diamantina é uma das melhores festas. Eu gosto de assistir a todos. Mas dos mastros do Rosário e das Mercês, gosto ainda mais”. Ela não diz o porquê da preferência explicitamente, mas associa essa escolha ao comportamento engraçado dos negros da chácara, principalmente a respeito das vestimentas e do ciúme que os casais apresentavam naqueles dias.

Aqui, não só a cerimônia festiva, mas a própria constituição do tecido social possibilitava o hibridismo, pois seguramente as práticas religiosas negras aculturaram-se das brancas que se alimentaram daquelas. Estudos sobre a ação religiosa de negros em Portugal apontam para cerimônias semelhantes à “Festa das Mercês” de Diamantina, tanto no trato sagrado como no aspecto “dionisíaco” do festejo, aspecto esse bem apreciado pela mocidade. Isso sugere pensar algum mecanismo de movimentação cultural e populacional entre Minas Gerais e Portugal, uma vez que esse traço também foi notado na região de Lisboa (MARQUES, 1996, p. 129; RAMOS, 2008).

---

<sup>7</sup> *Livro de Compromissos da Arquiconfraria de São Francisco da Igreja da Luz*, Arquidiocese de Diamantina, 1903-1923, cx. 369, bloco b, p. 1.

A forma de vida religiosa utilizada ainda era aquela inventada na conjuntura da colonização e a partir “da ausência de clérigos seculares”, ou seja, a população organizava as questões da fé de forma autodidata e imaginativa (BOSCHI, 1988, p. 27). É essa situação que a Igreja instituída vinha buscando resolver através da perspectiva do “ultramontaníssimo”, que outra coisa não foi senão um esforço de centralização das práticas religiosas nas mãos do clero regular e também por via da formação de padres e fundação de seminários e escolas (FERNANDES, 2005, p. 87).

Na prática, os jovens estavam à disposição dos sistemas religiosos que, na base, jaziam nas mãos das “irmandades mineiras” desde os tempos da América Portuguesa. Essas se constituíram na “forma de manifestação e de defesa dos interesses das populações locais, vale dizer, dos arraiais e das freguesias” (BOSCHI, 1986, p. 31). Se um desses interesses era a materialização de um mundo simbólico, logo, essas associações ocupavam a função de artífices do imaginário desses sítios. Luiz dos Santos, nascido em Diamantina, por volta de 1898, nos coloca um dado curioso ao escrever que “era quase obrigatório sua filiação à irmandade” (SANTOS, 1963, p. 41).

Ou seja, boa parte da população estava ligada por essa rede de dependência material/imaterial às associações religiosas. Assim, tais confrarias formavam uma espécie de fio condutor dos comportamentos políticos e sociais, bem como faziam a gestão das experiências e das expectativas de uma coletividade. Mas o que não se pode esquecer, também, é que as festas eram espaços de formação da sensualidade e da perpetuação cultural do grupo, além de fazerem sentir a questão da experiência da arte nas suas diversas faces. Vale dizer que os negros e mestiços estavam envolvidos tanto na construção dos templos, como na sua ornamentação e nos sustentos musicais que ali eram servidos (BOSCHI, 1988; FERNANDES e CONCEIÇÃO, 2003).

Antes dos festejos de Minas Gerais, porém, já “dançavam cónegos do Porto, ainda em tempo de minha avó que o viu”. “[...] dançavam diante de S. Gonçalo Amarante, e em trinta préstios e procissões em que iam os muitos oragos e festas de vários santos e santas” (GARRETT, 1971, p. 61-62).

Nesse documento, Garrett demonstra como as festas de santos populares, no norte de Portugal, datavam de tempos remotos, pois ele nascera em 1799. Portanto, é possível afirmar que as práticas das Irmandades com seus festejos “eram disseminadoras de educação moral e religiosa, sendo mantenedoras da ordem e

dos bons costumes em todos os extratos sociais e étnicos, configurando-se nesses espaços práticas de caráter educativo, mas não necessariamente de caráter escolar” (CUNHA, 2006, p. 1266).

“Eu”, diz o memorialista português, “ainda me lembro [...] [das] tardes da trezena do santo em que aquela linda cerca parecia um Jardim de Kensington ou das Tulherias, de povoada que se fazia pelas mais belas e elegantes damas da cidade, por um concurso imenso de todas as classes e idades”. A ordem cotidiana era suspensa, e em seu lugar se estabelecia uma desordem de estéticas necessárias. E, termina ele, “naqueles treze dias o Vale da Piedade tornava a ser o vale de Amores” (GARRETT, 1971, p. 63). Por certo, ele estava relatando as dinâmicas profanas das sociabilidades materializadas nos dias santificados que, embora aparentemente contraditórias, faziam parte do processo festivo. Essas “dinâmicas profanas” também foram observadas nos festejos de Diamantina, pois era comum e parte da dialética do evento.

Entretanto, Ciro Arno (1949, p. 100) ressalta que nem todos os garotos gostavam de frequentar as festas profanas, pois preferiam mesmo os ritos sacros. “A minha máxima aspiração era carregar um cirial, o que nunca consegui, [...] um preto muito simplório e de pernas tortas, o Salviano, sempre arranjava um cirial [...] como eu o invejava,” declarou o memorialista. E completa, “das festas profanas (bailes, casamentos, banquetes, etc) fugíamos e nos esquivávamos”. Nesse sentido, ele revela que havia duas éticas festivas: uma profana e outra sagrada e que se poderia escolher uma das duas.

Segundo o registro de Luiz dos Santos o calendário festivo diamantinense era extenso: em janeiro, “Folias de reis” e “Festa de São Sebastião”; fevereiro, “Novenas de Nossa Senhora da Luz” e “Carnaval”, e 45 dias depois, a Páscoa. Em maio, o “Mês de Maria” e os “Festejos de Santa Cruz” se confundiam. Assim, ao terminar as “Festas do Divino”, “já estavam realizando as novenas para a festa de Nossa Senhora do Rosário”. Na altura da chegada do inverno, comemoravam-se “as festas de Santo Antônio e São João”. Ao chegar julho, iniciava-se a “festa de Nossa Senhora do Carmo”. Já no “dia 15 de agosto”, figuravam as “grandes pompas as festas de Nossa Senhora das Mercês”. Vinha setembro e a “modesta festa de Nossa Senhora do Amparo”. Outubro: “dias agitados”, “Mês do Rosário”, mas tem festa de São Francisco na igreja de mesmo nome. “Em novembro, não havia festa alguma, sendo o mês muito chocoso em Diamantina”. Mas em dezembro? “Festas de Imaculada Conceição”, e depois [...] “a Noite de Natal” (SANTOS,

---

1963, p. 23-46). Com essa frequência festiva fica difícil refutar sua presença na formação das maneiras de pensar de agir da mocidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ritos alimentares eram momentos de se perceber mentalmente as contradições históricas do presente, marcado por um conjunto de vocábulos políticos e sociais antigos e recentes, que sugeriam permanências e rupturas históricas no campo do pensamento e da linguagem; mas, ao mesmo tempo, via-se neles a perpetuação de práticas culturais, sociais, institucionais e políticas que pareciam se deslizar do passado para o futuro – basta lembrar o próprio rito de sentar-se à mesa.

As degustações diárias condicionavam contatos mentais e materiais com as tradições locais, com os projetos de futuro, e era o momento de se examinar certos traços arcaicos daquela forma de vida. A mesa sustentava o degustar, mas numa dimensão muito maior do que a alimentação, pois era um espaço e um rito sobre a nutrição, a amizade e a produção de pensamentos do grupo sobre si mesmo e sobre suas relações a realidade social na qual estava inserido.

Ademais, os jovens experimentavam os festejos religiosos ativamente. Participavam das procissões e missas cantadas, como da extensão profana das comemorações: as bebedeiras, os bailes e as paqueras – as ‘pândegas’. Portanto, a mocidade implicava-se nesses ritos católicos não apenas como expectadores, mas como artesãos na produção desses dias festivos, como músicos, crentes, ambulantes e atores nas teatralizações dos cortejos.

As festas cumpriam um papel relevante na formação da mocidade para certos ordenamentos da forma de vida de seu grupo social primário e de sua municipalidade. Como memória, as festas colocavam a mocidade diante de enigmas estéticos, morais, econômicos e sociais, os quais precisavam ser refletidos antes de serem repetidos e/ou refutados. A mocidade se valia da festa também para compreender os dogmas religiosos; nelas a rapaziada dilata suas vivências, pois estava interessada tanto nos resultados místicos dos festejos como nos seus processos sociais, nas aventuras e libertinagens que os fluxos daqueles dias risonhos e fartos possibilitavam.

**REFERÊNCIAS**

- ARNO, Ciro. *Memórias de um estudante*. Belo Horizonte, 1949.
- \_\_\_\_\_. *Os enteados* (manuscrito nunca publicado), 1952.
- \_\_\_\_\_. *Os Jatobás*. Rio de Janeiro, 1951.
- BARRETO, Abílio. *A noiva do tropeiro*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Difusão cultural, 1942.
- BOSCHI, C. C. *O Barroco Mineiro: Artes e Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Os Leigos e o Poder: irmandades Leigas e Política colonizadora em Minas Gerais*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. Espaços de sociabilidade na América Portuguesa e historiografia brasileira contemporânea. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.291-313, Jul/Dez 2006.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CUNHA, P. A. B. *Práticas educativas no século XVIII – as associações religiosas leigas dos homens pardos*. Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/114PaolaAndrezaBessaCunha.pdf>> Acessado em 05.10.2014.
- DARNTON R. Uma precoce sociedade da informação. As notícias e a mídia em Paris no século XVIII. *Varia Historia*, Belo Horizonte, nº 25, Jul/01, p.9-51
- ELIAS, N.. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro, 1 e 2*. São Paulo: Globo, 2001.
- FAVRE, D. Os jovens na aldeia. In: LEVI, G; SCHIMITT, J. C. *História dos jovens: a época contemporânea*, v 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERNANDES, A. C. & CONCEIÇÃO, W. da. *La Mezza Notte. O lugar social do músico diamantinense e as origens da Vesperata. 1751 – 1895 – 1997*. Diamantina: Maria Fumaça. 2003.
- FERNANDES, A. C. O turíbulo e a chaminé: A ação do bispado no processo de constituição da Modernidade em Diamantina (1864-1917). Dissertação (mestrado) – UFMG, FAFICH, 2005.

- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Eletrônico. Século XXI*; versão 3.0, 1999.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Ordem e Progresso: processo de desintegração das sociedades patriarcal e semipatriarcal no Brasil sob um regime de trabalho livre: aspectos de um quase meio século de transição do trabalho escravo para o trabalho livre; e da Monarquia para a República*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Sobrados de Mucambos: a decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 15 ed. São Paulo: Global, 2004.
- GADAMER, H. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GALVÃO, A. M. de O. *Escola e cotidiano: uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1994.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernanbuco: (1930-1950)*. Tese (doutorado em História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes: *oralidade e escrita: uma revisão*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- GAMA, Padre Lopes. *O Carapuceiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- GARRETT, Almeida. *O Arco de Sant'Ana*. Lisboa: Editora Verbo Encadernação, 1971.
- GOODWIN JUNIOR, J. W. *Cidades de Papel: Imprensa, Progresso e Tradição. Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914)*. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, 2007.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC Rio, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Crítica e crise: uma contribuição á pantogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro EDUERJ: Contraponto, 1999.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LEVI, G; SCHIMITT, J. C (Org.). *História dos jovens: antiguidade e era moderna*, v 1, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA JÚNIOR, Augusto de. *História de Nossa Senhora em Minas Gerais: origens das principais invocações*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MANNHEIM Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (org). *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, p. 67-95. 1982.

\_\_\_\_\_. O problema da juventude na sociedade moderna. In: *Diagnóstico de nosso tempo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. Pág. 47-72.

MARQUES, Luís. *Tradições religiosas entre o Tejo e o Sado: os cários do Santuário de Atalaia*. Lisboa: Instituto de Sociologia e Etnologia das Religiões. Universidade Nova de Lisboa, 1996.

MARTINS, Marcos Lobato. Os negócios do diamante e os homens de fortuna na Praça de Diamantina, MG: 1870-1930. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, 2004.

MATTA, Roberto da. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Damatta, 1997, p. 39.

MELO, Daniel. *A leitura pública na I República*. Lisboa: Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa; Edições Húmus, Ltda, 2010

\_\_\_\_\_. O Associativismo popular na Resistência Cultural ao Salazarismo: a Federação Portuguesa das Colectividades de Cultura e Recreio. *Penélope*, 21, 1999, p. 95-130.

MOREL, Marco. Sociabilidades entre Luzes e sombras: apontamentos para o estudo histórico das maçonarias da primeira metade do século XIX. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n, 28, 2001, p. 3-22.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NAVA, Pedro. *Balão cativo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

OLIVEIRA, Carla Mary S. Arte colonial e mestiçagens no Brasil setecentista: irmandades, artífices, anonimato e modelos europeus nas capitanias de Minas e do Norte do estado do Brasil. In: Paiva, Eduardo França *et al* (org.). *Escravidão, mestiçagens, ambientes, paisagens e espaços*. São Paulo: Annablume, 2011.

PERROT, Michelle. À margem: solteiros e solitários. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada, v. 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

---

\_\_\_\_\_. Figuras e papéis. In: PERROT, Michele (org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à primeira Guerra*. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PRIORE, M. D. *Festas e utopias no Brasil colonial*. São Paulo. Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO &

RABELLO, A. *O Hóspede*. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Cultura de Minas Gerais, 1978.

RABELLO, Edésia Correia. *Lá em casa era assim*. Com prefácio de Aires da Mata Machado Filho. Edição Siderosiana, Belo Horizonte, 1964.

RAMOS, D. Do Minho a Minas: Padrões familiares do norte de Portugal foram reproduzidos em Minas Gerais como decorrência do intenso movimento migratório proveniente daquela região. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Ano XLIV, Nº 1, Janeiro – Junho de 2008.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. MINISTÉRIO DA CULTURA Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro, sem data. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000039.pdf>>. Acessado em 12.10.2014.

RODARTE, M. M. S. *O trabalho do fogo: domicílio ou famílias do passado – Minas Gerais, 1830*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RODRIGUES, J. C. *Ideias filosóficas e políticas em Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.

SANTOS, Luís Gonzaga dos. *Memórias de um carpinteiro*. Belo Horizonte: Bernardo Alvares, 1963.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. Companhia da Letras, 1993.

SILVA, K.; SILVA V. M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMMEL, G. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

VIÑAO, A. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ* – n. 1, n. 1, p. 82-97, jan/jun. 2000.

WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Centauro, 2002.



---

## **EDUCAÇÃO A BORDO: O ENSINO PARA APRENDIZES MARINHEIROS EM SERGIPE E LISBOA NO SÉCULO XIX**

*Solyane Silveira Lima*

Este artigo tem como principal objetivo investigar o processo de formação de aprendizes marinheiros e as suas especificidades como ensino profissionalizante. Além disso, pretende-se discutir que tal educação visava não apenas ao suprimento da falta de mão de obra qualificada para os serviços navais, mas também à formação moral de crianças e jovens desvalidos como requisito para a inserção social.

Para discutir a formação profissional nos fazeres de marinheiro, utilizou-se os estudos de Norbert Elias (2006) sobre a gênese da profissão naval e, principalmente, sobre a condição de aprendiz. No tocante à formação moral, observou-se, no século XIX, a ascensão do controle social por parte do Estado em detrimento da prática caritativa e filantrópica praticada por outras instituições da sociedade. A necessidade de moralização social nesse período deixa de ter uma concepção apenas religiosa, e a caridade privada e eclesiástica será substituída pela beneficência pública.

Por isso, problematizou-se aqui a criação de instituições militares, as quais se constituíram em uma das poucas alternativas de aprendizado profissional no Império e que se diferenciavam da filantropia por partir de uma política pública do Estado. Isso ocorreu tanto no Brasil com a criação das Companhias

de Aprendizes Marinheiros, como em Portugal em relação à Escola de Alunos Marinheiros.<sup>1</sup>

Para alcançar o objetivo proposto, organizou-se este artigo em três momentos. Inicialmente, discorreremos sobre o ensino profissionalizante para crianças e jovens desvalidos na Marinha. Em seguida, faremos a discussão sobre a educação oferecida na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe e, por fim, abordaremos a Escola de Aprendizes Marinheiros de Lisboa.

As fontes brasileiras selecionadas foram: legislação nacional e local, relatos de governo (mensagens presidenciais e estaduais), regulamentos da instrução pública de Sergipe, jornais, correspondências e ofícios diversos. E em Portugal: legislação, regulamentos da instituição, ofícios, mapas de inspeção, fichas e atestados dos alunos.

## **A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS DESVALIDOS NA MARINHA**

De acordo com Norbert Elias (2006), desde a origem da profissionalização da Marinha, o recrutamento de pessoas em tenra idade e de classe social mais baixa era comum para suprir as guarnições dos navios. Acreditava-se que as pessoas iniciadas ainda jovens poderiam dominar melhor a técnica de comando dos navios e aprender diversas operações mais complicadas, as quais demandavam uma prática longa e exaustiva. De acordo com Elias, “[...] Recrutá-los jovens era um conhecido lema da antiga Marinha. Era normal que um jovem começasse sua futura carreira de oficial naval aos 9 ou 10 anos diretamente a bordo.” (ELIAS, 2006, p. 91).

Essa ideia perdurou por muitos anos, inclusive durante a constituição dos quadros da marinha brasileira. Nos relatórios dos Ministros, é possível verificar a preocupação com a formação dos marinheiros com pouca idade para que contrásem o gosto e os hábitos da vida do mar.

Das Companhias de menores, saem em geral os mais aptos, leais e disciplinados marinheiros, porque habituados desde os mais tenros anos

---

<sup>1</sup> Para estudo mais aprofundado sobre essas questões ver: LIMA, 2015.

ao rigor da disciplina militar, e aos perigos da navegação, tornam-se com a andar dos tempos os mais próprios e habilitados a exercer aquelas funções, que hoje são mal ou mediocrementemente desempenhadas por indivíduos, sem a necessária instrução, formados ao acaso, eivados de defeitos graves, com os quais não podem conciliar nem a estima dos superiores, nem o respeito dos inferiores. (RELATÓRIO, 1848, p. 7)

Para Sabina Loriga (1996), o serviço militar sanciona o ingresso do indivíduo no mundo dos adultos, sugerindo, entre outras coisas, a imagem do menino que desempenha as tarefas militares como se já fosse homem. “É um divisor de águas, que assegura a emancipação econômica, afetiva e sexual do jovem.” (LORIGA, 1996, p. 17).

Segundo essa autora, durante muito tempo, na Europa, a presença de crianças para o alistamento era apreciada do ponto de vista profissional. E assim não foi diferente na Marinha brasileira. Ela se utilizou da criação de instituições de caráter profissionalizante com o objetivo de promover a mão de obra especializada por meio de uma educação moralizante para crianças e jovens desvalidos. Esse modelo de educação adotado, além de diminuir a criminalidade, favorecia uma formação básica nas primeiras letras e nos fazeres de marinheiro.

Na perspectiva das relações geracionais, a partir do século XVII, observa-se que ocorreram mudanças nos comportamentos entre adultos e crianças, no sentido do desenvolvimento das sensibilidades entre eles, favorecendo a conscientização da necessidade de cuidar e proteger a infância. De acordo com Cynthia Greive Veiga,

No âmbito das sociedades modernas, a estruturação de práticas de assistência a crianças estiveram associadas às mudanças das sensibilidades e a reordenação familiar desde o século XVIII. Também nesse período, e com ênfase no século XIX, executaram-se muitos estudos sobre a condição da infância pela sistematização de conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e psíquico das crianças. Como consequência, as atitudes de abandono e de violência dos adultos sobre as crianças se tornaram comportamentos cada vez mais rejeitados, e por sua vez ampliaram-se as regulamentações e ações com ênfase na proteção da infância e prevenção da delinquência. (VEIGA, 2012, p. 29)

É necessário salientar que a própria infância como geração se apresentou de modo marginal na sociedade durante muitos séculos, como observado por Philippe Ariès (1978), um dos pioneiros nos estudos sobre a história da infância. Essa condição de marginal também se fez por questões religiosas, culturais e de classe social.

Dessa maneira, no século XIX, construiu-se uma imagem do menor que se caracterizava especialmente como a criança pobre, desprotegida moral e materialmente e que assinalava a necessidade de cuidado e proteção por viver em tais condições. Ou seja, construiu-se a imagem da criança desvalida.

De acordo com Cynthia Greive Veiga (2012), em geral, a palavra “desvalida” é encontrada na documentação e na legislação para se referir às crianças em situações marginais. “O prefixo ‘des’ confere significado a essa situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural. Portanto, há de se investigar que o sentido de ‘ter validade’ numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX, a criança desvalida refere-se à criança abandonada, órfã, pobre” (VEIGA, 2012, p. 29). Assim, é importante destacar que as ações, individuais ou públicas, em prol dessa infância tinham como objetivo a inserção social através da integração pelo trabalho.

No período de formação da Marinha brasileira, os recrutados provinham das mais diversas etnias e de origem social pobre. De acordo com as elites da época, índios, negros, mestiços, brancos livres e pobres se misturavam e formavam uma categoria que necessitava ser educada para que fosse útil ao país. Assim, surgiram as Companhias de Aprendiz dos Arsenais da Marinha<sup>2</sup> (1761) e, posteriormente, as Companhias de Aprendiz Marinheiros (1840) em todo o Império.

Enquanto as primeiras recrutavam jovens desvalidos e proporcionavam uma formação de mão de obra especializada, transformando-os em operários,

---

<sup>2</sup> De acordo com Celso S. Fonseca (1961), o ensino de ofícios que acontecia nos arsenais da Marinha desde o Brasil colônia, tinha como proposta a formação de mão de obra especializada sem a preocupação com o acompanhamento teórico. De lá saíam marceneiros, calafates, ferreiros, tanoeiros ou pedreiros ao contrário do que acontecia nas Companhias de Aprendiz Marinheiros, onde a preocupação era a formação nos fazeres de marinheiros. É necessário ressaltar ainda que nos arsenais as crianças e jovens desamparados conviviam com presos, escravos, índios e homens livres das mais adversas origens e condições de vida.

mestres e contramestres das oficinas dos Arsenais, as segundas proporcionavam uma educação direcionada para a formação de marinheiros. Por esse motivo, estas recrutavam crianças e adolescentes órfãos e desvalidos para que aprendessem desde cedo a técnica e a disciplina que essa profissão exige.

No período de 1840 a 1875, foram fundadas pelo governo imperial brasileiro 18 Companhias de Aprendizizes Marinheiros.<sup>3</sup> “Pela primeira vez era criada no Brasil uma instituição inteiramente pública para menores que não pudessem permanecer sob a custódia dos hospitais ou de responsáveis.” (VENÂNCIO, 2000, p. 198).

De acordo com Loriga (1996), essa prática ocorre desde a segunda metade do século XVIII. Neste tempo, difundiu-se na Europa a ideia de dar uma educação militar aos órfãos, aos bastardos, aos abandonados e, sobretudo, aos filhos de soldados, na esperança de que demonstrassem acentuadas inclinações marciais e se tornassem militares perfeitos.

Segundo Venâncio (2000), os garotos mantidos pelo poder público teriam a pátria como pai e mãe e os demais aprendizes como irmãos; eles formariam, então, os denominados “batalhões da esperança”.<sup>4</sup> E, supostamente, dedicariam à nação todo o amor, fidelidade e lealdade que os demais mortais costumavam consagrar aos familiares.

Portanto, consoante Luiz Antônio Cunha (2005), o ensino de ofícios na Marinha pode ser constatado desde a colônia, com a utilização de crianças como aprendizes nos estaleiros. Mas foi apenas a partir de meados do século XIX, com o funcionamento das Companhias de Aprendizizes, que esse ensino passou a ser regulamentado.

Para esse autor, os estabelecimentos militares no Brasil foram os primeiros a explicitarem a utilização de crianças órfãs, pobres ou desvalidas como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais. Dessa forma, no Império, a proteção à infância, aos poucos, deixa

---

<sup>3</sup> São elas: Rio de Janeiro (1840), Pará e Bahia (1855), Mato Grosso, Pernambuco e Santa Catarina (1857), Maranhão e Rio Grande do Sul (1861), Espírito Santo (1862), Paraná e Ceará (1864), Sergipe e Santos (1868), Paraíba e Amazonas (1871), Rio Grande do Norte (1872), Piauí (1873) e Alagoas (1875). (CAMINHA, 2002, p. 48).

<sup>4</sup> Conforme LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2.

de ser apenas o cuidado e o ensino dos órfãos e desvalidos e paulatinamente vai sendo substituída pelo trabalho e pela educação, uma vez que seria necessário educá-los convenientemente e profissionalizá-los para que viessem “a ser úteis a si e a nação”.

Com a criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros, podemos identificar a concretização da passagem de uma assistência filantrópica a uma assistência estatal. Nesta, o Estado-protetor afirma sua soberania emancipando-se do religioso e dando origem ao Estado-providência. Este, por sua vez, buscava substituir “a incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal”. (ROSANVALLON, 1997, p. 22). Portanto, essas Companhias serão pensadas como instituições de assistência pública que apresentavam uma educação com objetivo de reabilitação social e moral e concorrerão para promover o ensino básico e a aprendizagem de ofícios.

## **O ENSINO NA COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DE SERGIPE**

Pelo Decreto Imperial nº 4.142 de 05 de abril de 1868, era criada a Companhia de Aprendizes Marinheiros na Província de Sergipe. Essa instituição deveria obedecer ao mesmo regulamento que estabeleceu a organização, comando e administração de todas as Companhias de Aprendizes Marinheiros criadas no Império. De acordo com tal regulamento,

Art. 8. Para ser admitido na Companhia como Aprendiz Marinheiro é necessário:

1º Ser cidadão brasileiro.

2º Ter idade de 10 a 17 anos.

3º ser de constituição robusta, e própria para a vida do mar.

Art. 9º. Também poderão ser admitidos os que tendo menos de 10 anos de idade se acharem com suficiente desenvolvimento físico para começar o aprendizado.

Art. 10. O número de aprendizes marcado no Art. 1º será preenchido:

1º Com menores voluntários ou contratados a prêmio.

2º Com órfãos e desvalidos que, tendo os requisitos dos Arts. 8º e 9º, forem remetidos pelas autoridades competentes. (IMPÉRIO, 1855)

Sendo assim, a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe, sediada em Aracaju, não surgiu isoladamente, ela fez parte da criação de um conjunto de dezoito Companhias instituídas na Corte e em dezessete províncias do Império que obedeciam a mesma organização.

Em 1868, o Presidente Antônio D'Araújo D'Aragão Bulcão assim expressa em seu relatório sobre a criação da Companhia de Aprendizes Marinheiros na Província de Sergipe:

Sob o comando do Capitão do Porto acha-se a Companhia de Aprendizes Marinheiros, criada nesta província pelo Decreto nº 4.142 de 05 de abril último. Atualmente existem alistados 18 menores.

Fiz quanto pude no sentido de dar incremento a mesma Companhia que franqueou em Sergipe um melhor futuro a tantos infelizes que por aí existem abandonados aos horrores da miséria. Desde que se aboliram os falsos preconceitos incutidos no espírito do povo, a Companhia prosperará. (RELATÓRIO, 1868)

Essa instituição, já solicitada anos atrás por vários presidentes, finalmente tem sua criação no final da década de 1860. Instalou-se na Rua Aurora,<sup>5</sup> numa casa particular que não oferecia comodidades. Porém, estava o presidente autorizado a mandar confeccionar a planta e fazer o orçamento de um quartel para a referida Companhia.

A Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe, como todas as outras, era uma escola em sistema de internato, modelo que se apresenta como um regime de educação adequado ao exercício e controle da disciplina. A inspeção fazia-se presente a partir da chegada do menor à Companhia para verificar a possibilidade de transformação daqueles aprendizes em futuros marinheiros.

Para ingressar na instituição, os menores eram avaliados pelo médico e pelo comandante da Companhia, a fim de verificar se eles estavam aptos ou não para o serviço. Isso significava não apresentar nenhuma moléstia e possuir uma boa constituição física a ser desenvolvida. Depois do ritual de inspeção, ocorria o assentamento. A entrada de menores na Companhia acontecia a qualquer mo-

---

<sup>5</sup> A Rua Aurora foi uma importante via construída às margens do Rio Sergipe, que interliga a zona norte à zona sul de Aracaju. Atualmente conhecida como Avenida Ivo do Prado.

mento e podiam ser encaminhados por várias pessoas, desde os próprios pais ou tutores, até mesmo pelo Presidente da Província ou pelo Juiz de Menores.

Seu aquartelamento era em prédio próprio. Apesar de ter sido construído para tal fim, não atendia às necessidades da Companhia, nem apresentava capacidade para comportar o número de aprendizes estimados (200 praças). Além de se tornar insalubre e pouco ventilado no inverno, a área ocupada pelo estabelecimento não oferecia espaço para os exercícios e, tampouco, para recreio dos menores nas horas de folga.

Por esse motivo, em 1876, o Presidente da Província, João Ferreira d'Araujo Pinho, solicita ao Ministro da Marinha um navio para que servisse de quartel-escola aos aprendizes. E, em 1878, encontrava-se a Companhia sergipana aquartelada no “Patacho Iguassu”.<sup>6</sup> Seu antigo prédio passou a acomodar a enfermaria dos menores.

A Companhia funciona a bordo do patacho “Iguassú”, que depois dos últimos consertos feitos está em condições de satisfazer o fim a que se destina.

São incontestáveis os relevantes serviços que prestam instituições desta ordem, e satisfaz-me em declarar que a companhia desta província acha-se em prospero estado. (RELATÓRIO, 1878, p. 42)

---

<sup>6</sup> De acordo com informações obtidas na Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha DPHDM-RJ, esse navio apresentava as seguintes características: Embarcação à vela e aparelhada em patacho, construída nos estaleiros particulares da ponta da areia, em Niterói, sob os planos do Engenheiro naval Napoleão Level. Tinha as seguintes características: 92 pés de comprimento, 24 de boca, 7 de pontal e, de calado, 7,5 pés. Foi lançado ao mar a 13 de maio de 1858. Foi artilhado com quatro canhões de calibre 30 em bateria, e guarnecido com 48 praças. A 25 de junho do mesmo ano foi-lhe passada mostra de armamento, recebendo o seu comando o primeiro-tenente Joaquim Francisco Chaves. Velejou para o Rio da Prata a 1o de setembro e regressou a 23 de agosto de 1863. O Patacho suspendeu âncoras, com destino a Mato Grosso, a 10 de janeiro de 1864, retornando a 8 de setembro do mesmo ano. Aos 13 de outubro, assumiu o seu comando o primeiro-tenente Manuel Ricardo da Cunha Couto. A 25 de janeiro de 1865, seguiu para o Rio da Prata, voltando a 8 de abril. Velejou para aquele destino, a 7 de julho. A 2 de outubro de 1866, encontrava-se fundeado na boca da Lagoa Pires, no Paraguai, sob o comando do capitão-tenente Eduardo Wanderkolk. Ali pescou um torpedo inimigo. Em outubro de 1869, sob o comando do capitão-tenente Frederico Guilherme de Lorena, encontrava-se em Montevidéu, carecendo de reparos. Passou mostra de armamento a 21 de abril de 1875. No ano seguinte, encontramos servindo de quartel a Companhia de Aprendizes de Marinheiro de Sergipe. Em data de 1o de fevereiro 1882 a Secretaria de Marinha comunicava haver a Presidência do referido Estado feito entrega, em 9 de janeiro, do casco e mais objetos do navio, que foram vendidos em vale pública.

Dentro da Companhia de Aprendizes Marinheiros, a primeira regra que se impunha aos menores era a disciplina do tempo, tirando deles a sua noção particular e obrigando-os a ter uma noção homogênea. Dessa forma, os sujeitos eram coletivizados a partir da introspecção da noção do tempo que se impunha na distribuição dos diversos afazeres diários, dentre eles: alvorada, limpeza do quartel, banho e natação, lavagem de roupa, baldeação, instrução primária, instrução náutica, instrução militar, almoço, jantar, recreio (exercício de ginástica) e recolhimento.

A Companhia de Aprendizes Marinheiros Sergipana era regulamentada pelas disposições do Decreto nº 1.517 de 04 de janeiro de 1855, que definiam organização, comando e administração de todas elas. Nos Artigos 15, 16 e 17, estão definidas as propostas para a formação dos aprendizes na associação entre instrução e formação para o trabalho.

Art. 15. A instrução militar dos Aprendizes Marinheiros começará por aprenderem a entrar em forma, perfilar, volver à direita e à esquerda, marchar a passo ordinário e dobrado, até a escola de pelotão; o manejo das armas brancas, a nomenclatura da parlamenta, carreta e peças de artilharia, e o uso que tem cada um desses instrumentos.

Art. 16. A instrução náutica consistirá em aprenderem os misteres relativos à arte de Marinheiro, como fazer pinhas, costuras, alças, nós, coser pano, entalhar e, finalmente, aparelhar e desaparelhar um navio. Esta instrução poderá ser adquirida na Casa do aparelho e nas Velas do Arsenal, ou a bordo de algum dos Navios, que estacionarem na Província.

Art. 17. Menores aprenderão também a ler, escrever, contar, riscar mapas, e a Doutrina Cristã, servindo-lhes de mestre o Capelão do Arsenal, ou um oficial Marinheiro, que tiver as habilitações necessárias. (IMPÉRIO, 1855)

De acordo com o Presidente da Província, em 1875, a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe oferecia instrução militar, técnica e primária às crianças e aos jovens desamparados:

Instrução Primária dos aprendizes

Dirige-se o ensino primário dos aprendizes o Reverendo João Ponciano dos Santos.

Pelo adiantamento que apresenta os meninos reconheço que este sacerdote tem sido zeloso no cargo que ali exerce.

#### Instrução Militar

Atualmente os aprendizes recebem a que é determinada pelo art. 15 do Regulamento orgânico, e com algum aproveitamento.

#### Instrução Técnica

Recebem os menores a que se pode dar em uma província que não tem um arsenal marítimo e onde não aportam navios do Estado; por isso sua aprendizagem restringe-se ao que é recomendado pelo art. 16, com exceção da última parte. (RELATÓRIO, 1875, p. 73)

Comparando as ofertas da Companhia de Aprendizes Marinheiros com a da Escola elementar, observam-se as diferenças. A Companhia proporcionava instrução militar, técnica e primária às crianças e jovens desamparados, tendo, desde a sua criação, a formação profissional como foco central. Já a proposta de educação da escola regular para o ensino primário público em Sergipe organizava-se em seis disciplinas, a saber: 1. Leitura e Caligrafia; 2. Gramática da Língua Nacional; 3. Teoria e Prática de Aritmética até a regra de três; 4. Noções Gerais de Geometria Plana; 5. Moral e Doutrina Cristã; 6. Sistema de Pesos e Medidas do Império. (REGULAMENTO, 1858)

Ao comparar a proposta educacional da Companhia de Aprendizes com a Escola regular, percebe-se que os alunos matriculados na instituição militar teriam uma formação mais completa, voltada, porém, para a formação profissional do marinheiro. Já para os alunos da escola regular se apresentavam conteúdos necessários à sua educação com vistas à produção de uma sociedade civilizada.<sup>7</sup>

Sendo assim, fica evidente que instituições de acolhimento do tipo das Companhias de Aprendizes Marinheiros tinham proposta educativa diferenciada em relação às escolas públicas em expansão na época. Isso se deve especialmente ao fato de atender a uma clientela bem específica – crianças e jovens desamparados – e por oportunizarem a inserção social destes através do trabalho. Vejamos adiante o caso da escola para meninos marinheiros fundada em Lisboa.

---

<sup>7</sup> A civilização entendida como processo de longa duração histórica com culminância no século XIX, conforme contribuição de Elias (2003; 2004).

## A ESCOLA DE ALUNOS MARINHEIROS DE LISBOA

Em Portugal, assim como no Brasil e em boa parte do Ocidente, verifica-se a preocupação em instruir e capacitar os meninos desvalidos em um ofício. De acordo com Marcílio (1998), nas últimas décadas do século XVIII, naquele país, observa-se a passagem gradual da ação caritativa para a filantropia e o lento estímulo do Estado na criação e manutenção de estabelecimento de proteção à criança desvalida.

Para Ernesto Candeias Martins (1995), foi a partir dos setecentos que se desenvolveu gradualmente, em Portugal, uma atitude humanitária, assistencial, educacional e surgiram instituições com o objetivo de proteger e recolher as crianças órfãs, abandonadas, desamparadas, desvalidas, vadias ou vagabundas, mendigas e em perigo moral. Aos poucos, surgiam também as instituições assistenciais/educativas e as correcionais, com intuito de regenerar ou recuperar moral e educativamente essas crianças.

Segundo Margiochi (1895), o ensino profissional em Portugal interessava apenas às camadas mais desprotegidas da população. Tal ensino previa que os menores trabalhadores gozassem de proteção especial para que seus direitos econômicos, educativos e culturais fossem assegurados, nomeadamente no acesso à formação, cultura, trabalho e promoção profissional. As experiências de aprendizagem de um ofício como as da Casa Pia de Lisboa proporcionavam à criança inadaptada, na falta de escolaridade obrigatória, um complemento, em termos profissionalizantes válido no mundo laboral.

Assim, foi criada a Escola de Alunos Marinheiros a partir do projeto de lei de Outubro de 1870, elaborado por Antônio Eleutério Dantas, então 1º Tenente da Armada. O fim a que se destinava essa instituição era,

Habilitar marinheiros com a precisa e indispensável instrução, como os não dar simplesmente o recrutamento; estabelecer que de entre eles saiam todas as mais classes de servidores de bordo a que este preceito pode e deve ser aplicado, conseguindo deste modo que as guarnições dos navios sejam, tanto quanto possível, compostas de gente com aptidão marítima e militar, abrindo ao mesmo tempo mais amplo futuro, e estabelecendo uma justa recompensa às praças de marinhagem, dar arrimo e proteção às crianças desprotegidas de todo o amparo e cuidado: eis os dois pontos a que principalmente tive em vista satisfazer. (*Apud* RIBEIRO, 1871, p. 109)

O tenente Antônio Eleutério Dantas, por sua vez, comunicou sobre o seu projeto ao Marquês de Sá da Bandeira, ex-ministro da marinha portuguesa, que lhe respondeu nos seguintes termos:

[...]

Li com muito interesse o v. projeto relativo à criação de uma escola de alunos marinheiros e parece-me que a sua adoção há de ser de grande utilidade, tanto para o serviço da armada, como para os indivíduos a que diz respeito e bem assim para a moralidade pública.

Na Casa Pia, e em outros estabelecimentos de caridade, um considerável número de jovens são sustentados e educados à custa do Estado, e por isso, seria justo, que este fosse indenizado pelo serviço dos alunos a quem beneficiara, segundo possibilidades destes. Há já bastantes anos que eu, sendo Ministro da Marinha, procurei organizar uma companhia de pajens, que, em parte, seria composta de alunos da Casa Pia. Para esse fim, mandei propor à administração da mesma casa, que ela anuísse ao projeto, e que concorresse com metade da despesa que houvesse de fazer-se com a alimentação e vestuário dos seus alunos. A proposta foi bem acolhida, mas não teve seguimento, e não sei agora, por que motivos.

[...]

Estimarei que o governo adote, e ponha em execução o plano de v. nisto faria um bom serviço ao país, e em especial a Marinha de Guerra.

Aceite v. os meus agradecimentos pela sua carta e creia-me de v. amigo e obrigado, Sá da Bandeira. (*Apud* RIBEIRO, 1871, p. 110)

Contudo, a Escola de Alunos Marinheiros foi inaugurada apenas no ano de 1876, com o objetivo claro de formar os quadros para a Armada e profissionalizar adolescentes e jovens nos fazeres de marinheiros para serem úteis ao Estado, contribuindo, assim, para a moralidade pública.

De acordo com o Artigo 4º e 5º da Carta Lei de 21 de fevereiro de 1876, para ser admitido na Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa era preciso ser português, ter entre doze e quinze anos de idade, ser julgado pela junta de saúde naval como apto para o serviço no mar e servir à marinha por oito anos a contar do dia em que assentasse praça no corpo de marinheiros. Admitia preferencialmente os órfãos e desamparados, os filhos das praças efetivas da marinha e os que comprovassem sua pobreza. Recebia também os meninos encaminhados pela Casa Pia e por outras instituições de proteção à infância portuguesa.

Todos os indivíduos que estivessem nas circunstâncias dos artigos citados poderiam ser admitidos como alunos da escola, desde que não excedessem o número da sua lotação (100 candidatos). A Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa se estabeleceu na Corveta Duque de Palmella e foi a primeira das três Escolas fundadas em Portugal. De acordo com Almeida (1892), o Decreto de 21 de fevereiro de 1876 que criou a escola de Lisboa foi substituído posteriormente, pela Carta de Lei de 27 de julho de 1882, implantando duas outras escolas semelhantes no Porto<sup>8</sup> e em S. Miguel.

Portanto, em 22 de fevereiro de 1876, era estabelecida a primeira escola a bordo de um navio ancorado no Tejo, a Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa. Tinha por finalidade educar adolescentes e jovens em menor idade para o serviço da Marinha. Essa instituição funcionou até 1895, quando o Decreto de 18 de abril de 1895 deu nova reorganização às escolas, transferindo a Escola de Lisboa para o Departamento Marítimo do Sul em Faro.

De acordo com autor de época, Caetano Rodrigues Caminha (1892), a Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa entrou em plena atividade, em setembro de 1876, e foi regida pelo Regulamento provisório de 13 de dezembro do mesmo ano. Esse regulamento previa para a instrução dos alunos um curso com duração de três anos. Finalizado esse período, aqueles que obtivessem aprovação no exame final passavam ao Corpo de Marinheiros, com a obrigação de servirem nas diferentes classes da Armada pelo tempo de oito anos. Tal curso estava dividido nos seguintes estágios, conforme o artigo abaixo:

Art. 6º A instrução aos alunos da escola divide-se em três partes:

1ª Instrução Primária, dirigida pelo capelão, coadjuvada por um dos oficiais inferiores;

2ª Instrução profissional do marinheiro, compreendendo aparelho, pano (coser), exercícios de gáveas, de remos, de sonda, natação, princípios elementares de navegação, agulha de marear, manobra, governo do navio e todos os trabalhos próprios do marinheiro; esta parte é

---

<sup>8</sup> A escola do Porto foi instalada a bordo da corveta *Sagres* só em 1884, tendo por fundeadouro o rio Douro, defronte do cais do Bicalho, freguesia de Massarelos. A primeira admissão de alunos fez-se em maio de 1884.

dirigida pelo mestre e oficiais marinheiros, sob a inspeção imediata e efetiva dos oficiais;

3ª Instrução militar, compreendendo: exercícios de infantaria e artilharia, conforme os regulamentos e ordenança, estabelecidos para o corpo de marinheiros e escola prática de artilharia naval e serviço militar de bordo; esta parte é dirigida pelos oficiais inferiores e cabos marinheiros e artilheiros da escola, sob a inspeção imediata e efetiva dos oficiais. (CARTA LEI de 21 de fevereiro de 1876)

O desenvolvimento do curso permitia aos alunos que tivessem adquirido uma longa prática de serviço no mar o preenchimento das vagas abertas nos quadros de marinheiros e de sargentos. Todo o serviço escolar e de instrução estava sob as ordens da direção geral da Marinha, e a falta de disciplina dos alunos deveria ser castigada correccionalmente a bordo. Caso a indisciplina fosse um crime ou delito, o aluno deveria ser expulso da escola e entregue ao poder judicial, não podendo ser readmitido.

A instituição apresentava algumas vantagens para atrair os adolescentes e jovens, dentre elas: instrução educacional, moral e religiosa, formação profissional, alimentação e vencimento de 3\$000 réis mensais, do qual era descontado o valor do fardamento que o aluno recebia. Porém, segundo Caminha (1892), apesar das diligências feitas e das vantagens oferecidas, durante os primeiros anos não se conseguiu preencher as vagas disponíveis.

Na Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa, havia um rígido controle das atividades e do tempo dessas crianças e jovens, fato comum a todas as instituições militares, tanto em Portugal quanto no Brasil. Com a aplicação de um sistema disciplinar rígido, acreditava-se que se regenerariam os jovens que as famílias e a sociedade não conseguiam mais controlar.

Os resultados colhidos com a aplicação do sistema tem sido profícuos, e é disto prova a regeneração de muitos rapazes que as famílias mal podiam conter e que no rigor disciplinar encontraram fácil corretivo as demasias a que estavam habituados. (CAMINHA, 1892, p. 09)

Portanto, à medida que os resultados e vantagens que a Escola de Alunos Marinheiros oferecia foram se popularizando, o número de pretendentes a entrar na instituição aumentava. De acordo com o autor, de todos os pontos do país,

chegavam rapazes que procuravam nesse modo de vida uma colocação honesta e digna, embora árdua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do século XIX, observa-se a criação de instituições com o objetivo de conciliar instrução e aprendizagem de ofícios.<sup>9</sup> Porém, foi com a Escola de Alunos Marinheiros de Lisboa que essa preocupação surgiu pela primeira vez no âmbito militar português. No Brasil, as Companhias de Aprendizizes Marinheiros não tiveram precedentes, sendo, portanto, as primeiras iniciativas militares voltadas para a proteção à criança desvalida.

Além de terem sido as pioneiras no ensino do ofício de marinheiro a crianças e jovens órfãos e pobres, essas instituições apresentam outras semelhanças. Em relação à instrução nas duas instituições, verificou-se que ela estava dividida em três partes: Instrução primária, militar e técnica ou profissional. Na primária, o responsável era o capelão. A militar compreendia os exercícios de artilharia e infantaria. Já a instrução técnica ou profissional consistia na aprendizagem das tarefas que eram próprias aos marinheiros, tais como: coser pano, aparelhar um navio, natação, etc.

Também é possível afirmar que o desenvolvimento de instituições de formação de aprendizes marinheiros apresentava objetivos semelhantes e foram criadas para suprir os quadros da Armada, tanto no Brasil quanto em Portugal. Essas escolas, além de atenderem o interesse próprio da Marinha, também serviriam para diminuir o número de crianças e jovens órfãos e desamparados através da inserção social pela aprendizagem de um ofício.

Ou seja, a partir do século XIX, a assistência e a educação de crianças e jovens desvalidos foram perdendo seu caráter caritativo, e o Estado foi assumindo-as paulatinamente como obrigação. Nesse período, destacou-se uma preocu-

---

<sup>9</sup> Segundo Martins (1995), em Portugal sempre houve estabelecimentos para assistir e instruir as crianças abandonadas ou órfãs, como o Asilo D. Maria Pia, Asilo Santo António, Asilo para as Raparigas Abandonadas, Associação protetora da Infância Pobre; Real Casa Pia, Escola Asilo D. Pedro I. Essas instituições eram “destinadas a atenuar o perigo moral das crianças caídas na miséria, na indisciplina, na promiscuidade moral e na delinquência”. (1995, p. 240).

pação por parte do governo em oportunizar instrução e formação profissional a crianças e jovens desamparados, com vistas à inserção social qualificada. E a proposta da criação das instituições de aprendizes marinheiros evidenciou essa intenção.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Bento Ferreira de. *Relatório acerca da Escola de Alunos Marinheiros do Porto*. Lisboa, Imprensa Nacional, 1892.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro, LTC Editora, 2ª edição, 1978.

CAMINHA, Caetano Rodrigues. *Breve notícia sobre a Escola de Alunos Marinheiros*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.

CAMINHA, Henrique Marque. Organização do pessoal da Marinha Imperial. In.: Marinha do Brasil. *História naval brasileira*. Rio de Janeiro: SDGM, 2002, 3v.

\_\_\_\_\_. Estrutura administrativa do Ministério da Marinha na República. In.: Marinha do Brasil. *História naval brasileira*. Rio de Janeiro: SDGM, 2002, 3v.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2 ed., São Paulo: UNESP, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

\_\_\_\_\_. *Escritos & Ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LIMA, Solyane Silveira. *Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868 -1905)*. Aracaju: EDISE, 2015.

LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. V. 2.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARGIOCHI, Francisco Simões. *A Real Casa Pia de Lisboa (1780-185)*: Notícia da sua fundação. Lisboa: Thipografia Portuense, 1895.

MARTINS, Ernesto Candeias. *A problemática socio-educativa da proteção e da reeducação dos menores delinquentes e inadaptados entre 1871-1962*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 1995.

RIBEIRO, José Silvestre. *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia*. Lisboa: Academia Real das Ciências. 1871-1914. 19 v.

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado-providência*. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UNB, 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: Um campo de investigação para a História da Educação. In: PESSANHA, Eurize Caldas e GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). *Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 17-37.

\_\_\_\_\_. Infância e Modernidade: Ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

## Fontes Brasileiras

IMPÉRIO. *Collecção das Leis do Império do Brasil de 1836*. Rio de Janeiro. Typographia de Silva, 1838.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1. 517 de 04/01/1855. *Collecção das Leis do Império do Brasil*. 1855.

RELATÓRIO da Repartição dos Negócios da Marinha apresentado à Assembléa Geral Legislativa, na 1º sessão da 8ª legislatura pelo respectivo ministro e secretário do

Estado Manoel Vieira Tosta. Rio de Janeiro, Typ. Americana de I. P. da Costa, 1849. (referente ao ano de 1848).

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Sergipe no dia 2 de março de 1868 pelo Exm. Senhor. Presidente, dr. Antonio de Araujo d'Aragão Bulcão. Aracaju, Typ. do Jornal de Sergipe, 1868.

RELATÓRIO com que o exm. snr. dr. José Martins Fontes, 1º vice-presidente, abriu a 1ª sessão da 22ª legislatura da Assembléia Provincial de Sergipe no dia 1º de março de 1878. Aracaju, Typ. do Jornal do Aracaju. 1878.

RELATÓRIO apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Elisiário José Barbosa. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1896. (referente ao ano de 1895).

### **Fontes Portuguesas**

Ministério da Marinha. *Informação sobre a Escola Naval*. 1877.

*Carta Lei* de 21 de fevereiro de 1876.

## TRAÇOS DA MILITARIZAÇÃO DA INFÂNCIA: O FUZIL É PEQUENO, POUCO PESA, MAS SERVE PARA A DEFESA DA REPÚBLICA DO BRASIL

*Maria Zélia Maia de Souza*

No Brasil, em diferentes regimes políticos, grupos sociais interessados na educação da criança a considerava como a sementeira do porvir.<sup>1</sup> A esta fase da vida atribuía-se a garantia da segurança e do progresso da nação brasileira. Nesse sentido, traços da militarização de crianças e jovens nas escolas públicas primárias de ensino profissionalizante, localizadas na cidade do Rio de Janeiro, foram possíveis de serem analisados por meio de fontes diversas<sup>2</sup> onde percebe-se a preocupação com a educação do corpo desde a mais tenra idade.

Questão presente na norma de 1890, instituída pelo recém-nomeado Ministro da Instrução Pública Benjamin Constant, na qual a educação militar fora prevista no programa de ensino primário da Capital Federal associada à ginástica escolar, cuja produção de livros didáticos já se fazia presente.<sup>3</sup> Por essa determi-

---

<sup>1</sup> GONDRA, 2000.

<sup>2</sup> Cf. *Mensagem do Prefeito do Distrito Federal*. 2 de abril de 1904, Rio de Janeiro. Typographia do Jornal do Commercio, 1904; BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, vol. 10, Tomo I.

<sup>3</sup> A título de exemplo cf. HIGGINS, Arthur. *Manual de gymnastica hygienica*: de um e outro sexo: de oito a cincoenta annos de idade. Capital Federal, [Rio de Janeiro]: Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & C., 1902. HIGGINS, Arthur. *Compendio de gymnastica e jogos escolares* (Escola Normal, Gymnasio Nacional, Colégio Alfredo Gomes, etc.). Volume primeiro. *Gymnastica primaria*. Capital

nação, à medida que os alunos avançassem nos níveis de ensino ampliariam seus conhecimentos em relação aos dois saberes escolares. Nesse sentido, o presente texto examina as diferentes concepções acerca da militarização da infância e do jovem, exemplificando os modos de apropriação das políticas educacionais relativas aos exercícios militares. Trabalho com a hipótese de que o treinamento militar desse grupo social nas escolas primárias de ensino profissional, da capital do Brasil, sintonizava-se com a proposta de profissionalização, fortalecimento da nacionalidade, disciplina, amor à pátria e em caso de necessidade o soldado, defensor da nação.

## **CONFORMAÇÃO DE UMA NOVA PEDAGOGIA: EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Na “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” (1883), Rui Barbosa defendeu a ampliação do programa escolar justificada pelo princípio da educação integral (SOUZA, 2000). Segundo Lourenço Filho, a pedagogia defendida pelo jurista era aquela que não se apoiava apenas no racional e no lógico, mas no poder criador do espírito como entidade livre. Por isso, a metodologia a que deveria tender seria integral, como integral era a sua pedagogia. Nesse sentido, Lourenço Filho (2001, p. 53) sintetizou o pensamento educacional de Rui Barbosa nestas poucas palavras: toda reforma sincera, em matéria escolar, dependia de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística.

Em 1881, o então ministro do Império Rodolfo de Souza Dantas, amigo de Rui Barbosa, conforme informações de Lourenço Filho (2001), no quesito sobre a

---

Federal. Typ. Do Jornal do Commercio & C. 1896. 1ª edição. Localização: Biblioteca Nacional – Obras Gerais – ANEXO/II-D-493,05,73 e II – 80,3,8; III – 94,3,12.

Série Instrução pública – *Ensino de Gymnastica* (1873 – 1877). Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro Códice – 11.4.14.

Em 18 de janeiro de 1877 o decreto de número 6.479 de janeiro de 1877 e em seus artigos 2, 3 e 23 lê-se que o ensino de ginástica será obrigatório nas escolas públicas de instrução primária do município da corte a partir de 1880 (Revista Ensino, 1877).

situação da instrução popular, presente em seu relatório ministerial,<sup>4</sup> nos apresentou o debate acerca do que intitulou como a *Nova Pedagogia*. Para o ministro em questão, era preciso mudar o ensino, então baseado nas fórmulas gramaticais, no catecismo e nas tabuadas, que eram decorados. A modalidade de transmissão de conhecimentos preconizada por ele seria a do método intuitivo, fundamentado nas teorias de Pestalozzi e Froebel. Segundo aquela autoridade, o ensino deveria fornecer ao menino a “capacidade de ver, de sentir, de esquadrinhar, de executar, de inventar” (RELATÓRIO MINISTERIAL, 1881, p. 4-10). Esse método racional ancorava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social (SOUZA, 2000).

Nessa nova Pedagogia, aos mestres caberia em sua missão de educar, estimular o aluno a discernir os fenômenos naturais e sociais, a estudar as realidades. Dessa forma, o ideal de educação integral contendo tanto a educação do corpo, através dos exercícios ginásticos e dos preceitos higiênicos, quanto a educação intelectual e manual, com a aprendizagem de ofícios, era inspirado nas escolas norte-americanas (SCHUELER, 1998, p. 70). Segundo o ministro Rodolfo de Souza Dantas e o jurista Rui Barbosa, essa Nova Pedagogia deveria ser prescrita para as escolas primárias brasileiras.

Nesse sentido, os estudos de Souza (2000) apontam que nesse processo ocorreu a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articuladas com a linguagem da modernidade. A educação integral converteu-se no primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária, como o recomendado por Rodolfo Dantas, em 1881, e Rui Barbosa, em 1883, ou seja, introdução na escola da cultura física (ginástica e higiene), da cultura científica (noções de química e física) e da cultura artística (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música e canto). A esse programa, Rui Barbosa acrescentaria ainda, devido às exigências do desenvolvimento econômico e social do país, rudimentos da economia política, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, língua materna e cultura moral e cívica (SOUZA, 2000).

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>>. Acesso em junho de 2016.

Como mencionado anteriormente, em 1890, o chefe do governo provisório, Manoel Deodoro da Fonseca, aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.<sup>5</sup> Essa norma, elaborada por Benjamin Constant, instituiu a cultura física nas escolas primárias. Tratava-se de um conjunto variado de práticas de exercícios corporais, como marcha em variadas direções, evoluções militares e esgrima, manejo de armas de fogo apropriadas ao uso das escolas, exercícios com aparelhos (Decreto nº 981). Esse conjunto de dispositivos conformou o ensino da ginástica nas escolas primárias.

#### Segundo Garcia

A norma instituída por Benjamin Constant, de 1890, prescreveu o ensino da ginástica, associando-o aos exercícios militares. À medida que os alunos avançavam nos níveis de ensino, ampliavam seus conhecimentos em relação aos dois saberes escolares. Por isso, o treinamento militar nas escolas primárias contemplava tanto exercícios de apresentação do grupo de alunos nos festejos com exercícios de marcha e evoluções da tropa, quanto o treinamento de uso de armas de fogo com exercícios de manuseio e tiro com armas militares. Tal ênfase corroborava com os princípios positivistas de Benjamin Constant que perpassavam a norma que se pretendia para modelar e uniformizar as práticas educativas no território brasileiro (GARCIA, 2011, p. 172).

Garcia (2011) observou que nas escolas públicas primárias de ensino regular da cidade do Rio de Janeiro não foi possível confirmar sinais do ensino de ginástica associada às atividades próprias dos militares.

No entanto, tais sinais foram percebidos no Instituto Ferreira Viana e no Instituto Profissional João Alfredo, espaços asilares/escolares, cuja instauração da ginástica associada às práticas militares foi uma permanência na letra dos regulamentos dessas instituições durante toda a Primeira República. Dessa forma, exemplos dos modos de apropriação da cultura física foram possíveis de serem analisados nos Institutos em tela, como demonstrarei a seguir.

---

<sup>5</sup> Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.

## **A ARTE DA MILITARIZAÇÃO DESDE A MAIS TENRA IDADE: INSTITUTO FERREIRA VIANA E INSTITUTO PROFISSIONAL JOÃO ALFREDO**

O Instituto Ferreira Viana (IFV) e o Instituto Profissional João Alfredo (IPJA) funcionaram na cidade do Rio de Janeiro, durante a Primeira Republica, em regime de internatos e integraram a assistência pública escolar, organizada e mantida pelo governo do Distrito Federal. Por meio da educação integral em suas dimensões moral, intelectual, física, acrescida da dimensão da prática, presentes em seus programas de ensino, pretendia-se formar o cidadão republicano disposto ao trabalho e, nessa medida “útil a si e à sua Pátria”.

Sobre o Instituto Ferreira Vianna é importante esclarecer que esta instituição asilar/escolar teve suas bases fundadas na Casa de São José. Instituição fundada em caráter particular, em 09 de agosto de 1888, no Rio de Janeiro, pelo Ministro da Justiça Antonio Ferreira Vianna (1833-1903), após constatar, pessoalmente, as precárias condições de vida das crianças recolhidas ao Asilo de Mendicidade e já denunciadas pela imprensa (MACHADO, 2004, p. 3).

Esta instituição constituiu-se num estabelecimento organizado para proteger meninos desvalidos de 6 a 11 anos de idade com o objetivo de proporcionar-lhes educação primária, abrangendo os aspectos da educação física, moral e cívica. Nos seus primeiros anos de funcionamento, foi dirigida por irmãs de caridade e “sustentada pela generosidade do povo”, visto que, no começo de sua existência, não contou com apoio oficial, o que veio a ocorrer somente em 1890. Pelo Decreto de nº. 657, de 12 agosto, passou à jurisdição do Ministério do Interior, sendo transferida para a municipalidade, em 1893, e incorporada à Diretoria Geral de Higiene e Assistência Pública. Em 1902, por meio do Decreto n. 282, de 27 de fevereiro,<sup>6</sup> a Casa de São José passou a fazer parte dos estabelecimentos de ensino profissional mantidos pela prefeitura<sup>7</sup> e seu ensino constituiria um curso de adaptação ao Instituto Profissional João Alfredo (SILVA, 1936, p. 198).

---

<sup>6</sup> Esta legislação estabeleceu o primeiro regulamento do ensino profissional, do então Distrito Federal, composto pela Casa de São José, Instituto Profissional Masculino e o Instituto Profissional Feminino.

<sup>7</sup> A prefeitura do Distrito Federal mantinha também o Instituto Profissional Feminino. Criado por decreto em 1897 e inaugurado em 28 de outubro de 1898. Nesse Instituto, seriam matriculadas meninas entre 8 e 15 anos de idade, preferencialmente pobres e/ou órfãs. Esse estabelecimento foi normatizado

Pelo Decreto 1.030, de 05 de janeiro de 1916, a Casa de José foi transferida para a Diretoria Geral de Instrução Pública e transformada em escola mista. Manteve o regime de internato, recebendo meninas e meninos de 5 a 8 anos de idade. Nesse mesmo ano, em 14 de março, por meio do Decreto 1.061, recebeu a denominação de Instituto Ferreira Vianna, em homenagem ao seu fundador (FONSECA, 1986, p. 227-228).

Anos depois, o Decreto nº. 3.281, de 23 de janeiro de 1927, que regulamentou o ensino técnico profissional, estipulou que

o Instituto Ferreira Vianna manteria o seu caráter de instituto de assistência social, como internato para menores, sem prejuízo de seu programa educativo. O Instituto Ferreira Vianna seria, a um tempo, estabelecimento de ensino primário elementar e médio, de 5 anos, e um instituto de assistência social à infância desamparada. Para internamento de menores e matrícula no curso primário seria exigida a idade mínima de sete anos completos e máxima de oito anos. Do Instituto Ferreira Vianna, só poderiam ser transferidos para o Instituto Profissional João Alfredo os alunos que obtivessem o certificado de exame de final do curso primário (SILVA, 1936, p. 202).

Com base nesses termos, percebe-se os vínculos entre o Instituto Ferreira Vianna e o Instituto Profissional João Alfredo, ou seja, instituições integrantes da assistência pública escolar do Distrito Federal.

Em relação aos sinais da forma de apropriação das atividades relacionadas à militarização da criança, no Instituto Ferreira Viana, a documentação consultada e analisada nos permitiu perceber a presença de certo modo de apropriação dos batalhões escolares, posse de um professor militar, outro de canto e um de ginástica. Segundo Garcia,

---

pelas mesmas normas administrativas impostas ao IPJA. Foi, portanto, uma escola de ensino profissional e seu currículo caracterizava a diferença do ensino profissional para um e outro sexo. As meninas seriam preparadas para o trabalho no lar ou como empregada doméstica especializada. Havia, também, a possibilidade de trabalharem na indústria e no comércio (BONATO, 2003, p. 99).

apontando a distinção entre essas práticas escolares em relação aos saberes e tempos específicos; pedidos de participação do batalhão escolar da instituição em festas cívicas na cidade, como desfile em comemoração a Abolição da Escravatura; notas fiscais de compras de armamento militar e divisas para os uniformes; e, ainda, um álbum de fotografia, já na década de 1930, dando sinais da forma como a militarização de crianças se desenvolveu no Instituto Ferreira Viana, chegando ao que foi denominado Departamento de trabalho (GARCIA, 2011, p. 174).

O Departamento de trabalho, uma apropriação dos batalhões escolares, referido por Garcia (2011), pode ser exemplificado por um grupo de alunos que eram oficiais, sargentos e soldados, ajudantes de cozinha e enfermeiros. Todos esses componentes eram integrantes da “Guarda Civil”.

No Regulamento do funcionamento da “Guarda Civil”, lê-se: “Falar o menos possível; Falar o mais baixo que for possível; Nunca discutir com o transgressor, nem tocá-lo” Os alunos integrantes da “Guarda Civil” recebiam a seguinte denominação: Chefe, sub-chefe, inspetores e guardas. O quantitativo era determinado a partir do número necessário para “a perfeição do serviço” (REGULAMENTO DA GUARDA CIVIL).<sup>8</sup> Segundo Nascimento e Martins (2012), havia previsão de que o “chefe e o sub-chefe” teriam direito a uma saída quinzenal, enquanto os inspetores uma saída mensal e, por fim, os guardas tinham direito a uma saída de dois em dois meses. Percebe-se a apropriação dos batalhões escolares nas vestimentas dos alunos fardados e hierarquizados no interior da instituição representando o aluno-militar.

Quanto ao Instituto Profissional João Alfredo (IPJA), foi instalado na Chácara dos Macacos, no bairro de Vila Isabel, ocupando uma superfície total de 76.138m<sup>2</sup> por 55m<sup>2</sup>. Para se ter acesso ao conjunto de edifícios, percorria-se uma longa alameda rodeada de árvores até o alto da colina. Nesta propriedade, existia um palacete que funcionou como residência de seu diretor até 1921 e um complexo arquitetônico, formado por seis edifícios de dois pavimentos, construídos especialmente para possibilitar o funcionamento do Instituto enquanto casa, escola e oficinas de modo a abrigar, educar e profissionalizar menores desvalidos, em

---

<sup>8</sup> Álbum de fotografias, 1931. Acervo: Centro de Memória da Escola Técnica Ferreira Viana.

regime de internato, como já mencionado. A faixa etária de ingresso dos meninos era prevista nas normas entre 12 e 15 anos de idade (educação de jovens). Teve seu funcionamento organizado por meio do Decreto nº 31, de 29 de dezembro de 1894, cujo art. 1º prescrevia que o ensino seria “integral”, ou seja, abrangeria os seguintes cursos: Ciências e Letras, Artes e o Profissional. A formação completa dos alunos do IPJA fora prevista para acontecer em seis anos (Coleção de leis municipais, 1897, p. 170).<sup>9</sup>

Como o interesse volta-se para a cultura física, como mencionado anteriormente, foge ao escopo deste trabalho realizar uma investigação de todo o programa de ensino do Instituto Profissional João Alfredo. As fontes consultadas indiciam que as ações educativas voltadas para as atividades físicas incluíam a ginástica sueca, os exercícios militares, de esgrima e de tiro.

O primeiro indício da presença militar vem da proposta do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos (1836-1913), quando da elaboração de regulamento do IPJA de 1905. Esse prefeito, ao referir-se ao IPJA, o fez nos seguintes termos:

Para dar a esse internato a disciplina que deve ter, penso que convém *afeiçoa-lo à organização militar e instituir de novo os exercícios próprios*, cujo professor será adido e pode ser chamado a efetividade, sem aumento de despesa (PEREIRA PASSOS, 1904. In: Boletim, 1904, p. 131-132, grifos meus).

---

<sup>9</sup> Decretos localizados e consultados que regulamentaram o ensino do IPJA no período em que esta instituição funcionou enquanto escola primária de ensino profissionalizante (1894 a 1932).

1894 – Decreto n.º 31 de 29 de dezembro – transfere o Asilo de meninos Desvalidos da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a de Instrução e muda a sua denominação para Instituto Profissional; 1897 – Decreto n.º 7 de dezembro – Regulamento o ensino profissional; 1898 – Decreto n.º 101 de 9 de dezembro – Publica novamente o Regulamento do Instituto Profissional; 1902 – Decreto n.º 7 de dezembro – Regulamento o ensino profissional; 1905 – Decreto n.º 282 de 27 de fevereiro – novo Regulamento ao ensino Profissional; 1910 – Decreto n.º 796 de 20 de agosto – O Instituto profissional passa a denominar-se Instituto Profissional João Alfredo; 1911 – Decreto n.º 838 de 20 de outubro – Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providências; 1916 – Decreto n.º 1.066 de 19 de abril – Novo regulamento para as escolas profissionais (In: BRAGA, 1925). 1927 – Decreto n.º 2.940 de 22 de novembro de 1927; 1932 – Decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932, segundo o qual “o ensino profissional ficava dividido em cursos secundários gerais e profissionais” (SILVA, 1936, p. 183).

**Tabela 1 – Programa de ensino do IPJA – 1897.**

<b>Ciências e Letras</b>	<b>Artes</b>	<b>Profissional</b>
Língua portuguesa	Desenho geométrico, de máquinas, de ornatos e de figuras	Tipografia Entalhadura
Língua francesa	Escultura	Alfaiate
Aritmética prática	Música vocal e instrumental	Sapateiro
Instrução moral e religiosas	<i>Ginástica, exercícios militares e de esgrima</i>	Carpinteiro
Elementos de história do Brasil e de Chorographia*	“Trabalhos manuais”	Marceneiro Entalhador
Aritmética, noções de álgebra geometria prática, de mecânica geral, de mecânica aplicada, de física experimental e de química prática	Tecnologia das profissões elementares e manejo das principais ferramentas	Torneiro Encanador Ferreiro Serralheiro Latoeiro

Fonte: (Decreto nº 31, de 29 de dezembro de 1894, art. 2º) Coleção de Leis Municipais, 1897, 170 (AN) (Grifos meus).

\* Segundo o Petit Larousse Illustré (1919), Chorographia significa – description d’un pays; no Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa de Laudelino Freire, Corografia é a descrição de uma região, de um país, de uma província ou de parte importante de um território; no dicionário de Jaime Seguíer (1957), Chorographia é uma descrição de uma região ou de uma parte importante de território. FREIRE, Laudelino. (Org.). CAMPOS, J. L. (Col.). *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. Vol. II. Rio de Janeiro: A noite, 1940 a 1941. Jaime Seguíer. *Dicionário prático ilustrado*. Porto: Lello & Irmão, 1957. *Petit Larousse illustré*. Paris: Librairie Larousse, 1919.

Com essa intenção, Pereira Passos baixou regulamento para o IPJA por meio do Decreto nº 520 de 05 de abril de 1905, por meio do qual manteve a ginástica e os exercícios militares. Aliás, Braga (1925, p. 81), diretor e professor de desenho do IPJA, ressaltou que essa seria uma “educação especial para os educandos” e que a Diretoria de Instrução Pública encomendara e recebera os armamentos militares, previstos no referido Decreto. No entanto, somente quatro anos depois (1909), os exercícios militares foram iniciados, sob a direção do Capitão Luiz Furtado, quando se instalou a linha de tiro. Entretanto, ao que as fontes indiciam, os exercícios de tiro foram intermitentes, conforme relatório do ano de 1924,

*O aparelho para o ensino de tiro ao alvo*, pertencente ao Instituto, foi emprestado, por autorização do Diretor Geral de Instrução Pública ao Tiro de Guerra n. 5, em 4 de Novembro de 1918 e, apesar dos reitera-

dos pedidos do director, Dr. Alfredo Magioli, até a presente data [1924] não foi restituído (BRAGA, 1925, p. 125).

Outros indícios da presença de exercícios próprios dos militares podem ser observados na letra do Hino do IPJA, datado de 1909. Acompanhemos:

Hino do Instituto Profissional [João Alfredo]

Cantemos! Que a juventude  
Não teme a fadiga rude  
    De marchar!  
Fica a jornada mais breve  
Torna-se o corpo mais [ilegível]  
    A cantar!  
        É marchar, é marchar.  
        É marchar com vivo afã, com aprumo militar...  
        Rataplã, rataplã  
Oh! Cantemos como as aves  
Que soltam notas suaves  
    Nos vergeis!  
O canto nos vem à boca como uma vaga que espouca  
    Nos parceiros!  
        É marchar, é marchar,  
        Etc.  
Marchemos com desassombro,  
Com garbo trazendo ao ombro  
    O fuzil.  
É pequeno, pouco pesa, mas serve para a defesa  
    Do Brasil!  
        É marchar, é marchar  
        Etc.  
Cantemos! Que no futuro  
O clarão ardente e puro  
    Brilhará em nós;  
Venha a Deusa da vitória  
Dar-nos o alento da glória  
    Dos avós!

É marchar, é marchar  
Etc.  
(Repita a 1ª estrofe e o coro)  
[Assina] Antonio Salles  
02 de novembro de 1909.  
(Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo).

Exercícios de tiro, expressões como “o fuzil ao ombro” (Figura 1), a provável ausência do medo e a presença do sentimento patriótico (cívico-militar), são evidências de que houve militarização dos jovens alunos internos do IPJA.

**Figura 1 – Alunos do IPJA em formação com armas aos ombros – 1905.  
Fotógrafo: Augusto Malta – data, 1905.**



*Fonte:* Coleção Augusto Malta – Código – 008649 – Patrimônio – 67173. Acervo: Museu da Imagem e do Som.

Outra forma de ação educativa relacionada à cultura física diz respeito à ginástica sueca, que seria ministrada por militares, conforme relato do diretor do IPJA, José Theodoro Braga (1925), em que se lê:

[...] desde julho que apresentados por vós [Diretoria de Instrução Pública], os primeiros tenentes Maurício B. de Araújo e Vicente

Lopes Pereira, da Brigada Militar de Polícia, tem vindo exercitando os educandos nos salutareos exercícios da Gymnastica sueca. Infelizmente, as graves perturbações da Paz da Família interromperam constantemente aqueles úteis ensinamentos pelo afastamento, quase sempre, daqueles distintos militares obrigados a permanecerem nos seus postos (BRAGA, 1925, p. 190).

É provável que, nessa oportunidade, tenha-se referido ao movimento que eclodiu no segundo semestre do ano de 1924, quando se registrou um dos períodos mais conturbados da história brasileira nas principais cidades do país: eram os motins nos quartéis, os quais sofriam influência do que já ocorrera em 1922, com o chamado levante do Forte de Copacabana (FAUSTO, 2006). No IPJA, Braga mantinha a esperança de “que, sufocada completamente toda e qualquer tentativa de desordem” (BRAGA, p. 190) os educandos voltariam a ter as aulas de ginástica sueca.

Pelo exposto, depreende-se que, no IPJA, pelo menos até 1924, a cultura física marcou presença de forma abrangente: tratava-se da ginástica escolar, dos exercícios de tiro e de esgrima, cujas atividades foram previstas para serem ministradas por professores, preferencialmente militares, em tempo e espaços apropriados (Ver Figura 2).

Considera-se que a militarização da criança do sexo masculino, desde a mais tenra idade, sofreu variações nas atividades educativas do Instituto Profissional João Alfredo e do Instituto Ferreira Viana.

Nesse sentido, o estudo permitiu observar a forma de apropriação dos exercícios militares, propostos pela reforma de 1890, por essas instituições de ensino profissionalizante. Na organização do programa de ensino dessas instituições, além das disciplinas de formação geral e profissionalizante, foram incorporados os exercícios militares sob a orientação de professores militares contratados e remunerados para tal função. Essa atividade combinou a ginástica escolar com os exercícios militares abrangendo exercícios de esgrima e de tiro com diferentes armas de fogo e de ginástica sueca, visando à profissionalização, o fortalecimento da nacionalidade, a disciplina e o amor à pátria. No caso do Instituto Ferreira Viana, a militarização de seus alunos visava garantir a disciplina no interior da própria instituição. Tais medidas educativas indiciam o interesse em educar crianças e jovens em situação de risco social voltado para a necessária preparação do corpo masculino robusto, saudável, disciplinado,

disposto ao trabalho e a defesa da pátria, em um tempo de intensas disputas entre defensores da velha Monarquia e da recém instalada República do Brasil.

**Figura 2 – Praça da ginástica do Instituto Profissional João Alfredo - 1908**



*Fonte:* Coleção Augusto Malta – data, 1908. Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, José Theodoro de Medeiros. *Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo* – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925). Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, vol. 10, Tomo I.

BONATO, Nailda marinho da Costa. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 2003

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO. Anais da Câmara. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso junho de 2016.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *Arthur Higgins*, Uma história de intervenção e conhecimento na educação física brasileira IN: CBCE, nº 2, Florianópolis. Anais, UFSC, p. 1323-1329, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação Escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Educação, modernidade e civilização: *Fontes e perspectivas de análise para a história oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1986. 5v.

FONSECA, Alvarenga (Org.). *Coleção de leis municipais e vetos do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, (1892-1894). Tipografia do Jornal do Comércio, 1897.

GARCIA, Inára de Almeida. *Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891)*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. São Paulo, 2011

GONDRA, José G. *A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX*. Educ. Pesquisa. 2000, vol.26, n.1 p. 99-117.

HIGGINS, Arthur. *Compendio de gymnastica escolar*. Methodo sueco-belga-brasileiro. 3ª edição. Aperfeiçoada e ilustrada. Rio de Janeiro, 1934.

MACHADO, Vilma Alves. *A Casa de São José: Instituição fundada por Ferreira Viana, em 1888, no Rio de Janeiro, para abrigar e educar crianças desvalidas para o trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ/PPGE, 2004.

NASCIMENTO, Rafaela Rocha do & MARTINS, Jaqueline da Conceição. Um estudo preliminar acerca das expressões da cultura escolar na Casa de São José/Instituto Ferreira Viana (1911-1931) sob o olhar da produção dos alunos. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos.

PAULILO, André Luiz Paulilo. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.23, n. 46, p. 1-22, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?scielo.php?pid=S012>>; Acesso em: 10 de maio de 2016.

RELATÓRIOS MINISTERIAIS. Disponíveis em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em junho de 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez editora, 2008, p.19-73.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira*. Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000.

SPENCER, H. *Educação: intellectual, moral e physica*. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Cia., 1884.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. *Educar o jovem para ser “útil à si e à sua Pátria”*: a assistência pela profissionalização, Rio de Janeiro (1894-1932). Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Maria Zelia Maia de; SOOMA SILVA, José Cláudio. Corpos educados, perigos controlados: as contribuições da ginástica escolar para a remodelação urbana carioca. *Roteiro, edição especial*, 2013, p. 237-254.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Saberes e práticas sobre a educação do corpo infantil na instrução pública nos anos finais do século XIX no Brasil*. Sarmiento (Vigo), v. 13, p. 131-150, 2009.

VAGO, Tarcísio. *Cultura Escolar, Cultivo de Corpos*. Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Tese de doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.



# A ESCOLARIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS FÍSICOS E OS MANUAIS DE GINÁSTICA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR (1882-1926)

*Diogo Rodrigues Puchta*

## INTRODUÇÃO

Recebi o convite para participar deste livro juntamente com outros colegas que defenderam suas teses e/ou dissertações na linha de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da UFMG, ciente não apenas da oportunidade de divulgar o trabalho sob o qual me debrucei nos últimos anos, mas da satisfação em dividir este espaço com pesquisadores e pesquisadoras que puderam, assim como eu, integrar, frequentar e também se formar no Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE). Consoante com os parâmetros delimitados pelos organizadores, optei por apresentar uma síntese geral do estudo, no intuito de como ela poderia suscitar o interesse dos leitores, afeitos ao tema aqui tratado ou não, pela leitura do texto e, quem sabe, da tese na sua integralidade.

Antes de apresentar o estudo propriamente dito, seguem algumas palavras introdutórias sobre os caminhos que percorri para chegar ao resultado final. Afinal, ele também é fruto de outros investimentos de pesquisa, como a dissertação sobre a inserção da ginástica no currículo da instrução pública primária paranaense (no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX), desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, concluído na Universidade Federal do

Paraná em 2007. O intuito era contribuir com os estudos relacionados à história e historiografia da educação, sobretudo aqueles voltados à educação do corpo na escola. Para isso, naquela ocasião procurei analisar quais eram, em que momento e como deveriam ser aplicadas as práticas corporais prescritas para os exercícios de ginástica, assim como verificar quem eram os responsáveis por ministrá-la nas escolas (PUCHTA, 2007). Esta pesquisa mostrou a importância atribuída à educação física na formação dos paranaenses, que só seria possível mediante a constituição de corpos fortes e saudáveis. Por meio dela, me deparei com a estratégia adotada pelo Estado do Paraná para a obrigatoriedade do ensino da ginástica nas escolas, qual seja: a adoção de manuais de ginástica para auxiliar os professores. O reconhecimento do livro didático como uma importante ferramenta pedagógica a disposição dos professores me levou a aprofundar minhas investigações também no âmbito da história do livro e do livro didático.<sup>1</sup> A estratégia adotada pelo governo paranaense suscitou o interesse de pesquisar a possível adoção de manuais de ginástica também em outras regiões do Brasil. Assim, sem abandonar a pesquisa no âmbito da história das disciplinas escolares, passei a investigar a presença dos manuais de ginástica como ferramenta pedagógica à disposição dos professores no processo de escolarização dos exercícios físicos e da ginástica.

## **DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA**

Diante do exposto acima, a pesquisa que ora apresento diz respeito à presença dos manuais de ginástica como ferramenta pedagógica à disposição dos professores no processo de escolarização dos exercícios físicos e da ginástica inseridos no currículo do ensino público primário ofertado em alguns estados brasileiros, quais sejam: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, neste último notadamente na cidade do Rio de Janeiro, então município da Corte e Capital Federal.

---

<sup>1</sup> Ao me aproximar mais da história do livro e da leitura, pude reconhecer o papel do livro no registro, transmissão, recepção e circulação de ideias e do conhecimento. Além da importância do livro como artefato cultural, o surgimento da imprensa como um fato que revolucionou o processo de produção de novos conhecimentos são alguns dos aspectos destacados por Darnton (1990), Eisenstein (1998) e Morrison (1995).

A escolha desses estados não foi casual e justifica-se por diferentes razões, dentre elas: o pioneirismo do Estado de São Paulo na implementação da escola graduada, modelo de ensino no qual nota-se uma maior presença da ginástica nas escolas (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000; BENCOSTTA, 2001; VIDAL, 2006); a primeira adoção oficial de um manual de ginástica no ensino público primário, até então ocorrida no Paraná, em 1882 (PUCHTA, 2007); a presença da Capital Federal e da primeira grande livraria-editora brasileira, a Francisco Alves & Comp., no Rio de Janeiro (HALLEWELL, 2005; BITTECOURT, 2008; BRAGANÇA, 2006; BATISTA E GALVÃO, 2009); e a presença de manuais de ginástica nas escolas primárias de Minas Gerais (VAGO, 2002; SOUZA E VAGO, 2008; FONSECA, 2013).

Em relação ao recorte temporal, mantive-me concentrado nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, partindo das primeiras iniciativas quanto à adoção de manuais de ginástica nas escolas (como vimos, ocorrida no Paraná, em 1882), à década de 1920 (período marcado pelo processo de enraizamento da Educação Física como disciplina escolar e da presença de ecos da prática sistemática da ginástica nas escolas, de acordo com Vago (2002) e Taborde de Oliveira (2007a), respectivamente).

Por outro lado, o processo de investigação se deu no intuito de contribuir com a própria história do ensino da Educação Física no Brasil, logo, do currículo e da escola. No entanto, outros argumentos igualmente justificaram o desenvolvimento desta pesquisa. No caso do trabalho junto aos manuais de ginástica, cabe destacar que a análise deste material “diz” muito sobre a inserção e permanência da Educação Física como disciplina escolar e saber escolarizado. Além disso, o estudo dos saberes presentes nos manuais de ginástica também contribui para o entendimento do interesse e investimento na educação do corpo como uma dimensão ainda pouco conhecida no processo de escolarização primária ou elementar (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005 e 2007b). Considerando o engendramento do campo da Educação Física, no Brasil, a partir do conhecimento produzido pelos médicos e centrado no processo de escolarização, nota-se que estes conhecimentos também estiveram presentes nos manuais escolares e livros de educação física e ginástica, escritos por médicos ou não (PAIVA, 2003).

Durante todo o processo de investigação, procurei entender, por meio dos livros e na retórica sobre a educação física presente nos relatórios da instrução pública, como o conhecimento relacionado ao corpo e à educação do corpo não só foi produzido ao longo do período em questão, mas, sobretudo,

como este material contribuiu para o processo de escolarização destes conhecimentos. Ou seja, entender como os livros e as finalidades políticas referentes à escolarização dos exercícios físicos e da ginástica contribuíram para a constituição da Educação Física como disciplina escolar, bem como as mudanças e permanências que marcaram sua trajetória no currículo.

Através de um levantamento inicial, localizei ao todo 29 obras publicadas no século XIX e nos anos iniciais do século XX, e que, a partir de diferentes olhares, estão relacionadas à educação física e à ginástica. Contudo, de todos esses livros, gostaria de destacar apenas aqueles que foram produzidos ou adotados para o ensino da ginástica nas escolas primárias. A análise das primeiras obras adotadas para o ensino da ginástica nas escolas ajuda a entender por que ela foi inserida no currículo, com qual intuito e mediante quais saberes e métodos.

Entre as obras que tive a oportunidade de estudar encontram-se a *Gymnastica domestica, médica e higienica*, de Schreber, bem como o livro *Homem Forte*, de Domingos Nascimento. Além destas obras, é possível destacar o *Manual de Gymnastica Escolar*, de M. Caldas e E. de Carvalho, o uso de livros como o *Compendio de gymnastica e jogos escolares*, produzido por Arthur Higgins e publicado em 1896, bem como do *Compendio de Gymnastica Escolar*, publicado pelo mesmo autor em 1900, com reedições de 1909 e de 1934. Destaca-se ainda outros livros, como: o *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar: elementar e superior*, escrito por Pedro Manoel Borges e publicado em 1888; o livro *Gymnastica nas aulas – manual theorico-pratico dedicado ao professorado para o ensino elementar de exercicios militares e gymnasticos*, escrito por Manoel Baragiola e publicado em 1895; o *Compendio Pratico de Gymnastica*, de Antonio Martiniano Ferreira; e o *Tratado Pratico de Gymnastica Sueca*, de autoria de Ludwig Kumlien. As informações detalhadas dos livros selecionados encontram-se no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 – Livros Didáticos Selecionados**

TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITOR(A)
<b>Gymnastica doméstica, médica e higiênica.</b>	Daniel Schreber	s.d	Candido de Magalhães*
<b>Manual theorico-pratico de gymnastica escolar: elementar e superior.</b>	Pedro Manoel Borges	1888	B. L. Garnier

<b>Gymnastica nas aulas. Manual theorico-pratico.</b>	Manoel Baragiola	1895	J. B. Endrizzi & Comp.
<b>Manual de Gymnastica Escolar.</b>	Caldas, M.; Carvalho, E.	1896	Francisco Alves & Cia.**
<b>Compendio de gymnastica e jogos escolares.</b>	Arthur Higgins	1896	Typ. do Jornal do Commercio
<b>Compendio Pratico de Gymnastica.</b>	Antonio Martiniano Ferreira	1897	Imprensa Oficial do Estado de Minas
<b>Homem Forte – gymnastica domestica – natação – esgrima – tiro ao alvo.</b>	Domingos Nascimento	1905	Impressora Paranaense***
<b>Tratado Pratico de Gymnastica Sueca</b>	L. C. Kumlien	1908	Lusitana
<b>Compendio de Gymnastica Escolar: methodo sueco-belga.</b>	Arthur Higgins	1909	Typ. do Jornal do Commercio

\*Versão portuguesa (tradução) de Julio de Magalhães.

\*\*Desenhos de Minon.

\*\*\*Gravuras de P. Galley.

O motivo da escolha desses nove livros consiste no fato de todos eles terem sido adotados oficialmente em pelo menos um dos quatro Estados. É importante salientar que os manuais de ginástica não foram as únicas fontes arroladas. Ao longo da pesquisa, trabalhei com vários tipos de documentos catalogados em diferentes acervos, com diferentes intenções.

O trabalho junto aos relatórios da instrução pública me permitiu situar os discursos dos governantes e dirigentes do ensino, assim como os relatos de professores e dos inspetores escolares sobre o ensino da ginástica e a prática de exercícios físicos nas escolas. Além disso, também pude identificar alguns dos argumentos usados na época em defesa (ou não) da exercitação física dos escolares.

Já o estudo da legislação do ensino me possibilitou identificar a forma como a ginástica e os exercícios físicos foram organizados no ensino público primário ofertado em cada um dos Estados, atentando para as diferentes denominações empregadas em cada documento, as recomendações quanto ao emprego do tempo, a configuração dos espaços, assim como os conteúdos selecionados nos programas de ensino.

O levantamento de dados sobre a recomendação, a aquisição e a distribuição de livros e manuais de ginástica me levou a trabalhar com um terceiro conjunto de documentos formado por ofícios e correspondências de governo; alguns pareceres sobre as obras; notas de compra e venda; inventários escolares; periódicos da época; além das informações encontradas em alguns relatórios e na própria legislação do ensino.

Toda essa documentação foi catalogada em diferentes acervos, principalmente nos Arquivos Públicos dos Estados, mas também no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, no Instituto de Estudos Brasileiros, no Memorial Lysimaco Ferreira da Costa, no Círculo de Estudos Bandeirantes, na Fundação Casa de Rui Barbosa e no Centro de Memória Editorial Brasileira. Os livros também foram encontrados em diferentes bibliotecas, alguns inclusive em mais de uma delas. Entre as bibliotecas pesquisadas, estão: a Biblioteca Nacional; a Biblioteca Pública do Paraná; a Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; e a Biblioteca Nacional do Desporto, em Lisboa.

Para a análise das obras, me vali do conceito de *fundo comum* formulado por Stella Bresciani (2004), isto é, um conjunto de ideias que diferentes autores compartilham ao se debruçarem sobre um determinado problema. Elaborei ainda um protocolo considerando as observações feitas por Alain Choppin (2000 e 2004), ao sugerir que podemos analisar os manuais escolares a partir de duas perspectivas: focando, em um primeiro momento, nas *características próprias do livro*, para então chegar no que Choppin denominou de *características pedagógicas*.

Do ponto de vista das características próprias do livro, foram contempladas questões como: a *biografia do autor*,<sup>2</sup> seu estatuto no mundo da edição e o seu papel na sociedade; o *contexto de produção*, os problemas nos quais os autores se detiveram, o vetor político, ideológico e cultural adotado no livro; assim como as características do *público alvo*.

Sanadas estas questões iniciais, voltei minha atenção às particularidades das obras frente ao processo de escolarização de saberes, como os relacionados ao ensino da ginástica, a partir da análise de questões voltadas às características pedagógicas das mesmas. Para isso, Choppin destaca a necessidade de analisar-

---

<sup>2</sup> Além da consulta em dicionários histórico-biográficos, os dados biográficos dos autores também foram encontrados em jornais e almanaques da época.

mos desde os *conteúdos* presentes nos livros,<sup>3</sup> o papel que atribuem à disciplina, as escolhas efetuadas entre os conhecimentos, os conhecimentos fundamentais e a forma como foram organizados; até os aspectos relacionados aos *objetivos*, explícitos ou implícitos; bem como aqueles referentes aos *métodos* pedagógicos postos em prática.

## DA ESTRUTURA DO TEXTO. UM CONVITE À LEITURA...

Todo o estudo resultou em um texto dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *A educação física na instrução pública primária: saúde, robustez e o forjar de novas sensibilidades* – procurei mostrar como a educação física foi pensada junto com a ideia de escolarização dos exercícios físicos e da ginástica. Processo que ocorreu diante das alterações no currículo do ensino público primário, com a inserção de novas disciplinas escolares, culminando na implantação de políticas como o incentivo à produção, seleção e adoção de novos textos didáticos. O primeiro passo foi analisar os diferentes entendimentos sobre a educação física presentes nos relatórios da instrução pública, para, em seguida, identificar de que maneira a ginástica e os exercícios físicos passaram a constar na legislação do ensino publicada em cada um dos Estados, atentando tanto para a forma como foram nomeados e mencionados junto com os demais componentes curriculares, quanto para os conteúdos prescritos nos programas de ensino. Ao longo do texto, é possível perceber que as políticas pensadas não só para a educação física das crianças, por meio da prática dos exercícios ginásticos, mas todo o projeto de formação reservado à escola como principal espaço de formação do mundo moderno, contribuíram para o forjar de novas sensibilidades.

O segundo e o terceiro capítulos foram organizados a partir das observações de Choppin, tratando, em um primeiro momento, das características próprias do livro e, em seguida, das características pedagógicas. Desta maneira, no segundo capítulo – *Manuais de ginástica: adoção, distribuição e circulação* – apre-

---

<sup>3</sup> Os conteúdos tratados nos manuais foram divididos em quatro eixos de análise, a saber: parte teórica; parte prática; parte metodológica; e uma última parte, prescritiva, composta por séries de exercícios e programas de ensino.

sento quem foram os autores dos manuais adotados em cada um dos Estados, responsáveis, em alguma medida, pelo ensino da ginástica nas escolas. Compreender um pouco das particularidades e da trajetória de cada autor, sua relação com a ginástica e com a prática de exercícios físicos, é importante inclusive para a compreensão dos próprios manuais (seu contexto de produção). Além da apresentação das obras, busquei identificar a circulação desses livros, desde os lugares onde foram produzidos até os lugares por onde passaram, seja compondo o acervo de bibliotecas ou através das aquisições feitas pelos Estados para serem distribuídos aos professores e utilizados nas escolas.

No terceiro capítulo – *Manuais de Ginástica: entre conteúdos e métodos* –, procurei analisar como esses livros poderiam contribuir para o trabalho realizado nas escolas. Para isso, um primeiro desafio foi mostrar quais finalidades os autores atribuíram à educação física e à ginástica, para depois abordar os conteúdos presentes nos livros, tanto de caráter prático quanto teórico. Esses conhecimentos refletem diferentes maneiras de conceber o corpo e sua educação. Além dos saberes veiculados nos livros, os autores também apresentavam o que os professores deveriam se ater no trabalho com os alunos. Trata-se de diferentes modos de proceder, de um como fazer.

Ao final do texto, o quarto e último capítulo – *Organização da ginástica: tempo, espaço e vestuário* – é dedicado não apenas a aspectos relacionados ao tempo e ao espaço da ginástica em relação à escola, e vice-versa, mas também às roupas destinadas à prática dos exercícios físicos. Apesar de a Educação Física ter conquistado autonomia na ocupação do tempo e do espaço escolar, inicialmente a ginástica também foi vinculada aos intervalos de recreio por meio dos estudos sobre fadiga. Não por acaso, a organização da ginástica esteve ligada à própria organização da escola. Além da influência na elaboração dos horários, para ela também foram pensados espaços como os ginásios cobertos e os pátios de recreio. Ao longo do texto, procurei confrontar as recomendações dos autores presentes nos livros com as prescrições presentes na legislação do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as diferentes atribuições conferidas à ginástica e sua presença no currículo do ensino público primário, não é casual que ela tenha

---

sido pensada em diferentes contextos, com diferentes finalidades. Contudo, destaca-se um argumento recorrente, presente tanto nos relatórios da instrução pública quanto na maioria dos manuais de ginástica, qual seja: a defesa da necessidade de promover a educação intelectual sem descuidar da educação física, respeitando o equilíbrio das forças, isto é, a harmonia entre a atividade do espírito e a atividade do corpo.

Entre os conteúdos prescritos nos livros e nos programas de ensino oficiais, os exercícios de corpo livre – conhecidos por trabalhar as diferentes partes do corpo tendo em vista o desenvolvimento do tronco, membros e articulações – foram fartamente lembrados, figurando em praticamente toda a documentação, ao longo de todo o período.

Por outro lado, na falta de formação específica, não podemos deixar de reconhecer a contribuição dos manuais de ginástica como ferramentas pedagógicas importantes ao subsidiarem o trabalho dos professores. Com circulação variada, alguns títulos estiveram presentes nos quatro estados, outros em apenas alguns deles, e outros não circularam para além dos Estados onde foram publicados. Embora parte das obras tenha sido endereçada a um público mais amplo, não necessariamente escolar, a inexistência de livros de ginástica para uso nas escolas também foi um argumento recorrente que justificou a publicação de algumas delas. Com efeito, eram nesses manuais que os professores encontravam conhecimentos teóricos sobre o corpo, séries de exercícios, preceitos higiênicos e, sobretudo, orientações de caráter metodológico, um como fazer.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio ; GALVÃO, Ana. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*, n. 18, p. 103-142, 2001.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRAGANÇA, Aníbal. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, Eliane F.; MOLLIER, Jean-Yves (Orgs.). *Política, nação e edição: o lugar dos impressos na construção da vida política no Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*. São Paulo: Annablume, 2006.

BRESCIANI, Stella. Identidades inconclusas no Brasil do século XX: fundamentos de um lugar-comum. In: BRESCIANI, S; NAXARA, M. (Org.). *Memória e (Res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004, p. 403-429.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, Julio R. (Org.). *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EISENSTEIN, Elizabeth. *A revolução da cultura impressa*. Os primórdios da Europa moderna. São Paulo: Ática, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FONSECA, Daniela Flávia Martins. *Prescrições sobre higiene na cidade e na Escola Normal de São João del-Rei, final do século XIX e início do XX*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2005.

MORRISON, Ken. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, Jean; MORRISON, Ken e outros. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. *Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização*: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PUCHTA, Diogo. *A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da educação física como disciplina escolar (1882-1926)*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. *A formação do homem forte: educação física e gymnastica no ensino público primário paranaense (1882-1924)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. Última década dos oitocentos, primeira década da *Gymnastica* na formação do professorado mineiro. In: FONSECA, Thais Nivia; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 253-284, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, Carmen (Org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007a, p. 117-138.

\_\_\_\_\_. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 265-300.

\_\_\_\_\_. Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926). In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar e cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



## A CIRCULAÇÃO DE PRESCRIÇÕES SOBRE HIGIENE NA ESCOLA NORMAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX<sup>1</sup>

*Daniela Flávia Martins Fonseca*  
*Meily Assbú Linhales*

O propósito deste artigo é apresentar parte dos resultados de um estudo que analisou as relações entre higiene e educação e teve como objetivo investigar a circulação de prescrições higiênicas em São João del-Rei (MG), entre o final do século XIX e início do XX. Interessou-nos compreender como as elites locais se apropriaram de prescrições higiênicas, elaborando representações e difundindo seus saberes sobre o assunto.

Nos jornais sanjoanenses do final do século XIX, a higiene apresentava-se como uma preocupação na e para a cidade, tendo a higiene pública e as reformas sanitárias lugar de destaque. Pode-se ressaltar o caráter educativo dos periódicos, pela forma como abordavam o tema e pelos autores convocados a apresentar discussões e alternativas, configurando propósitos civilizatórios dirigidos à população. As prescrições para o ensino da higiene também circularam na Escola Normal de São João del-Rei (ENSJDR). Nesse espaço, a higiene era amplamente debatida, acompanhando o clima higiênico que também estava presente nas demais

---

<sup>1</sup> Este artigo é baseado na dissertação de mestrado “Prescrições sobre higiene na cidade e na escola normal: São João del-Rei, final do século XIX e início do XX”, (2013) defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FAE, UFMG, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Meily Assbú Linhales.

escolas normais mineiras e de outras regiões do país. Refletir sobre a dimensão higiênica do espaço escolar e sobre os conteúdos considerados relevantes ao conjunto de conhecimentos que um professor deveria possuir era prática rotineira.

No presente texto, priorizamos apresentar como os discursos sobre a higiene que circulavam no Brasil, no final do século XIX e início do XX, estiveram presentes na ENSJDR. Para isso, procurou-se entender o lugar da higiene nos programas dessa escola, analisando a circulação de tais práticas para além do ensino e compreendendo o funcionamento dessa escola pela noção de “cultura da higiene”, nos termos propostos por José Gonçalves Gondra.<sup>2</sup>

## A ESCOLA NORMAL DE SÃO JOÃO DEL REI

Em Minas Gerais, muitas críticas eram feitas à instrução pública no século XIX. “Essas críticas sucediam da falta de escolas, de materiais e de locais adequados para o ensino, da ineficácia dos métodos utilizados, da ausência de professores devidamente formados” (GOUVÊA; ROSA, 2000, p. 21). Ainda segundo as autoras, foi ao longo do século XIX que, no Brasil e também em Minas Gerais, teve início a criação das primeiras escolas normais. E, mesmo considerando, no princípio, essas instituições tenham sofrido com pouco investimento e precariedade, essas iniciativas são importantes na compreensão da institucionalização das escolas normais mineiras.

A ENSJDR foi inaugurada em novembro de 1884, conforme noticiou um periódico da cidade: “No dia 12 do corrente, realizou-se nesta cidade a inauguração da Escola Normal no próprio nacional, antiga Intendência, junto ao prédio em que funciona o Externato” (ARAUTO DE MINAS, 15 nov. 1884 *apud* GAIO SOBRINHO, 2000, p. 94).

---

<sup>2</sup> Com base na noção de cultura escolar, Gondra (2004) elabora outra: a de cultura da higiene. Esta, segundo o autor, convive e compete com a dimensão de cultura escolar no Brasil oitocentista, pois, nesse período, seria possível identificar aspectos da doutrina higienista sendo apropriados pelos sujeitos da escola e ajustados aos códigos dessa ordem em processo de consolidação, o que fará atingir, em parte, o objetivo de “medicalização” da escola.

Funcionou por mais de 20 anos e formou aproximadamente 200 professores. E mesmo com as reivindicações da comunidade, foi extinta em 1906, após a Inauguração do Colégio Nossa Senhora das Dores (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 97). Embora com um tempo de existência relativamente breve, o estudo sobre a ENSJDR permite a compreensão de temas que circularam na cidade e que se constituíram como parte do pensamento da elite local, como é o caso da higiene. No que diz respeito à presença e ensino da higiene na ENSJDR, as principais fontes para o estudo foram a legislação educacional mineira e os documentos produzidos pela escola, pelos alunos, pelos professores e também pela Secretaria do Interior (SI). Esta última era responsável pela instrução pública e pela regulação do ensino nas escolas, incluindo as Escolas Normais.

Assim sendo, torna-se necessário ressaltar que os programas que foram analisados provavelmente passaram por algum tipo de fiscalização governamental, possivelmente dos inspetores de ensino. O Decreto nº 607, de 1893, também ressalta esse controle quando, no parágrafo 12, indica que, o diretor deveria “enviar ao Secretário do Interior, ou a quem de direito, as provas escritas e mais papéis concernentes aos exames e concursos, acompanhado das precisas informações”. Tal apontamento não significa que a lei fosse cumprida literalmente, mas encontrar esses tipos de documento junto aos outros da Secretaria do Interior é um forte indício de que estes foram remetidos a essa Secretaria. Assim, vale ressaltar que os documentos estudados foram provavelmente enviados a SI em decorrência da legislação e, portanto, ajudam a compreender a prática desse ensino dentro de certos limites (o que podia e, ou, deveria ser mostrado ao Estado).

A prova é um tipo de prática escolar (não a única) que revela aspectos como critérios de aferição do conhecimento. Além disso, a prova é reveladora das rotinas e temporalidades escolares e dos conteúdos ensinados, permitindo diversas possibilidades de análise de práticas escolares. Foram analisadas como um tipo de fonte que permite alcançar os conteúdos desenvolvidos pelos professores e a atividade do aluno observada pelo professor, mesmo que parcialmente.

O processo de profissionalização docente é também um elemento que pode ser analisado no estudo desse tipo de provas, por meio de uma reflexão sobre os conteúdos considerados essenciais ao processo de preparação de professores para a prática docente. Neste trabalho, enfatizamos o conteúdo higiene e as maneiras como se apresentava nos programas da ENSJDR. Constatou-se que nessa escola, a higiene esteve presente nas cadeiras de “Ciências Físicas e Naturais” e “Pedago-

gia”, e também nas cadeiras anexas de ensino primário, a “Aula Prática do Sexo Feminino” e “Ginástica e Evoluções Militares”. Por isso o foco do trabalho recaiu sobre essas cadeiras.

## HIGIENE E ESPAÇOS ESCOLARES

A cadeira do professor Francisco de Paula Pinheiro era formada pelas matérias “Pedagogia, Instrução Moral e Cívica, Legislação do Ensino Primário e Higiene Escolar”, divididas ao longo dos 2º, 3º e 4º anos do Curso Normal. Essa incluía conhecimentos considerados fundamentais para o exercício da docência, sendo que, no 4º ano, haveria uma recapitulação de todas as matérias do 2º e do 3º ano e também seria dada uma maior ênfase à higiene na matéria “Noções de Higiene Escolar” (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixas 17-19, 24). Essa divisão estava em conformidade com o ordenamento legal, pois, de acordo com o Decreto 607, de 1893, que regulamentava o funcionamento das escolas normais, as matérias “Higiene Escolar” e “Legislação do Ensino Primário” ficariam a cargo do professor de “Pedagogia” (art. 10).

A presença desse conteúdo na cadeira de “Pedagogia”<sup>3</sup> da ENSJDR foi analisada por meio dos programas elaborados pelo professor Francisco de Paula Pinheiro. Com base na análise desses programas foi possível perceber que, nos 2º e 3º anos, a higiene esteve presente como parte dos pontos da matéria de “Pedagogia”, mas era no 4º ano que se atribuía maior ênfase a esse conteúdo. Tais programas confirmam que, nos primeiros anos, a higiene aparecia mesclada à matéria de “Pedagogia” e depois era aprofundada e detalhada na matéria “Noções de Higiene Escolar”. Por “Higiene Escolar” entendia-se, segundo a prova da aluna Leocádia Augusta Godinho, “O conjunto de regras e preceitos que tem por fim conservar a saúde das crianças que frequentam as escolas” (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 24).

Além disso, no programa da cadeira de “Pedagogia”, de 1897, Francisco de Paula Pinheiro esclarece que um autor adotado como referência para a matéria “Pedagogia” seria José Maria da Graça Affreixo e, para as outras matérias, o

---

<sup>3</sup> O termo cadeira de “Pedagogia” foi utilizado englobando todas as matérias citadas.

próprio professor seria o responsável pela elaboração dos pontos. É possível que o referido manual tenha servido como referência para elaboração dos pontos da matéria de “Noções de Higiene” pelo professor da cadeira. O mesmo foi localizado em uma lista de livros anexa ao relatório do inspetor de ensino Albino de Alves Filho (1901).<sup>4</sup> É provável que esse manual seja o coordenado por José Maria Graça Affreixo e Henrique Freire, intitulado *Elementos de Pedagogia para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário*.

Carlota Boto (2007) analisou esse manual e ressalta que a “Pedagogia” é definida como “o conjunto de princípios que presidem a educação das crianças, e das leis que sobre esses princípios se formam” (AFFREIXO; FREIRE *apud* BOTO, 2007, p. 8). A didática seria a forma de relacionar princípios e leis necessários ao professor na prática docente, e a Educação era entendida como “o esforço que se emprega para tornar as crianças capazes de preencherem, com a máxima perfeição possível, o seu destino” (*Ibidem*). Assim, esse manual destinado à formação de professores objetivava construir o “padrão da lição e do exercício como dinâmica inscrita por si mesma na lógica da escolarização” (*Ibidem*, p. 2). No que se refere à higiene, o texto ressalta a necessidade de preocupação com o local onde seria construído o prédio escolar, bem como as características que deveriam ter o edifício e o mobiliário adequado.

Esse manual de Pedagogia ainda defende que o prédio da escola deveria ser ventilado, evitando que a ausência de circulação do ar fosse um agente gerador de doenças. Sobre o mobiliário adequado e higiênico, os autores defendiam que este era essencial para a saúde dos alunos. Tal manual ansiava ensinar o docente a ensinar. De tal modo, os autores expunham problemáticas e apontavam soluções em tom prescritivo. Dessa forma, “Cumprira erigir um padrão civilizatório, onde os bons hábitos morais pudessem derivar da boa conformação disciplinar do corpo adestrado” (*Ibidem*, p. 7).

O manual circulou no Brasil e há indícios de seu uso para o ensino da “Pedagogia” nas Escolas Normais da Corte e de Campos, no final do século XIX.<sup>5</sup> A referência à utilização do manual na ENSJDR não faz menção a qual edição foi

---

<sup>4</sup> Essa lista foi elaborada pelo secretário da Escola Normal (APM. SI. Série 4.2. Caixa 24).

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a circulação desse manual em Portugal e no Brasil, ver Martinez e Lopes (2011).

adotada pelo professor da cadeira. Porém, foi possível identificar, na edição de 1890, aspectos abordados pelo professor de Pedagogia. No capítulo 6, os autores, definem que a higiene das escolas

Não difere essencialmente da higiene considerada geral, quanto às pessoas e aos edifícios; mas, porque nos ocupamos de pedagogia, indicado está que devemos nos ocupar deste assunto sob dois pontos de vista: 1º estudando as condições que o aluno deve ser educado; 2º procurando ensinar aos alunos, como hão de regeer-se na prática da vida, para conseguirem a sua perfeição mecânica e fisiológica (AFFREIXO; FREIRE, 1890, p. 94-95).

Assim, no primeiro “ponto de vista” os autores propõem o estudo das “condições higiênicas em que o aluno deve viver na escola, a fim de sair dela sadio” (*Ibidem*, p. 95), sendo esta a perspectiva mais abordada na cadeira de “Pedagogia” da ENSJDR. Com a análise dos pontos estabelecidos para os exames<sup>6</sup> da escola normal, nota-se a conexão entre estes e o manual de Affreixo e Freire nos itens relacionados à higiene, pois a luz, o local, o prédio e a mobília escolar eram temas recorrentes, como foi possível perceber após a análise dos pontos para exame da cadeira de Pedagogia que abordam a higiene entre 1891 e 1903. As provas escritas indicam temas que possivelmente foram trabalhados por Francisco de Paula Pinheiro.<sup>7</sup>

Com base no levantamento de 92 provas, foi possível identificar 13 pontos referentes à higiene, abordando principalmente temas que se relacionam com os programas de ensino e com os pontos para exame, sendo o local, a circulação do ar, a mobília e a incidência de luz mais adequados ao ambiente escolar os temas recorrentes nas provas. Além disso, estas abordam a necessidade do ensino da higiene nas escolas primárias, a preocupação com a saúde dos alunos e a higiene do corpo.

A prova da aluna Altiva Helena de Bustamante Fraga, de 1896, trata do tema *Atmosfera na sala escolar*<sup>8</sup> e, segundo a aluna, “É um dos pontos que mais

---

<sup>6</sup> Os pontos para exame não poderiam diferir dos programas de ensino, pois existia a possibilidade de um candidato a professor prestar exame sem frequentar as aulas.

<sup>7</sup> É necessário ressaltar que as provas escritas não eram a única forma de avaliação; também existiam as provas orais. Estas não foram abordadas nessa pesquisa e existem poucos registros sobre elas.

<sup>8</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 19. 1896.

deve chamar a atenção do arquiteto [...], porque nela, mais do que em outra parte, passam uma porção grande do tempo”. A aluna segue explicando que a sala deve ser projetada pensando-se em quantos alunos receberá. Segundo a normalista, cada estudante deve ocupar um metro quadrado. Outro aspecto importante da prova é quando Altiva menciona a importância do ar e da sua circulação, pois crianças entre 8 e 15 anos têm uma respiração mais ativa, ou seja, supostamente absorvem mais oxigênio e liberam mais gás carbônico, e por isso o ambiente da sala de aula precisa ser mais ventilado que outros espaços.

Sobre essa questão da circulação do ar, também é possível encontrar o tema *ventilação da sala escolar*. A prova da aluna Anna Augusta da Conceição, de 1899,<sup>9</sup> mostra essa questão e, em defesa da ventilação e do ar puro, a aluna afirma: “É indispensável estabelecer uma boa ventilação. Todos sabem que o ar puro é um grande auxiliar da vida e que os golpes de um ar impuro são mais fatais que os golpes de uma espada”. Para uma boa ventilação, a normalista diz que os “higienistas pedagógicos” tratam de dois modos de ventilação: o natural e o mecânico. O natural seria decorrente das grandes janelas que deixariam o ar correr; e a ventilação mecânica, segundo ela, era a mais aconselhada: dois tubos de ar fariam o ar circular numa sala com 50 alunos.

A iluminação da sala escolar também foi um tema recorrente nas provas. No ponto *claridade e luz escolar*, na prova do aluno Rodrigues de Melo,<sup>10</sup> existe a alegação de que uma sala sem luz prejudicaria a aprendizagem dos alunos e também o excesso de luz poderia ser igualmente nocivo. Apresentou uma fórmula, inventada pelos alemães, para calcular a luz correta: “Multiplica-se a altura da janela pela largura e este produto pelo número de alunos, o quociente será de 300 polegadas quadradas para cada aluno”. Ainda sobre a luz escolar, a prova de Mercedes Müller mostra as apropriações dos chamados “higienistas pedagógicos”, nesse caso o Dr. A. Riant.<sup>11</sup> A normalista relata que “a luz de uma escola não deve simplesmente ao educado o sentido plástico ou das formas, é mister ainda

<sup>9</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 29. 1899.

<sup>10</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 16. 1899.

<sup>11</sup> O Dr. A. Riant se formou em Medicina pela faculdade de Paris e foi professor de Higiene da Escola Normal de Seine. Além disso, escreveu *Hygiene Scolaire: influence de l'école sur la santé des enfants* e, de acordo com Vago (2002), há indícios de que essa obra circulou no Brasil.

que a luz seja tanto que possa verificar os sentidos dos alunos.<sup>12</sup>

A mobília escolar também foi um dos pontos para exames em 1892, 1895, 1896 e 1903, e foi tema de algumas provas, entre elas a de Geraldo Soares de Faria, de 5 de janeiro de 1907, na qual o aluno define:

A mobília escolar é o conjunto de objetos que servem para facilitar e tornar mais ameno o ensino nas escolas primárias. É de extrema necessidade, e tanto assim é que nos países civilizados prestam a esse assunto tanta atenção como ao preparo mesmo dos professores. Ela compõe-se de objetos vários, como cadeiras, bancos, mesas, carteiras, mapas murais, globos geográficos, contadores mecânicos, etc. A sala escolar deve ser vasta, aberta aos quatro cantos, arejada, cercada de um jardim. Num estado mais elevado ficará o lugar do professor, para poder inspecionar os trabalhos escolares. As carteiras devem conter no máximo seis alunos, devem ser munidas de parafuso de modo a se pode elevar ou abaixar conforme a necessidade de cada aluno (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 28. 1907).

Essa questão sobre a importância da adaptação do mobiliário ao aluno, e não o contrário, igualmente foi uma preocupação de Estevam de Oliveira em seu relatório,<sup>13</sup> tanto que o inspetor destinou um capítulo inteiro ao mobiliário escolar. Eis o que afirma: “Sem esta adaptação, que deve atender às minúcias particularíssimas, técnica e pacientemente estudadas por autorizados profissionais, não há higiene completa na escola”, pois um mobiliário inapropriado poderia causar problemas de coluna nos educandos (OLIVEIRA, 1902, p. 18).

A localização dos prédios escolares e as condições em que o edifício deveria ser construído foi outro tema do relatório em questão. Ademais esses assuntos foram aventados nos pontos para exame de 1892, 1895, 1897 e 1902-1903, e também foram recorrentes nas provas, como na seguinte, parcialmente transcrita,

---

<sup>12</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 16. 1899.

<sup>13</sup> Relatório apresentado ao secretário do Interior pelo inspetor de ensino Estevam de Oliveira (1902), intitulado Reforma do ensino público primário e normal de Minas Gerais. Nesse documento, o inspetor dedica um capítulo à questão da higiene escolar, tendo destaque as prescrições de Rui Barbosa relacionadas ao tema.

de “Pedagogia”, do 3º ano, em que o ponto três tem como tema *O local da escola*. Nessa prova, o aluno defende que a escola deveria ser:

I Propriedade da paróquia ou do município – A escola em casas que primitivamente não forem destinadas a esse fim está sujeita aos inconvenientes gravíssimos um dos quais consiste em sofrer contínuas mudanças, e outro em não possuir as indispensáveis condições de ventilação – ar ou luz.

II Central – Prestar-se-á com esta providência igual possibilidade de frequência a todos os alunos da circunscrição a que a escola se destina.

III Isolado – Evitar-se-á que o ruído exterior desvie a atenção das crianças. Deve ter-se principalmente grande cuidado em não avizinhar a escola de lojas de bebidas, casa de jogos e costumes desregrados.

IV Acessível a todos os ventos – o ar precisa constantemente ser renovado, e por isso não convém nas vizinhanças estrumeiras nem outros focos cujas instalações metíficas possam prejudicar a saúde dos alunos (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 28. 1906).

É fundamental perceber nessa prova como os pontos relativos à higiene escolar se relacionam. A escola deveria estar localizada em local adequado às condições de ventilação e iluminação. Além disso, no que diz respeito à posição do edifício escolar, este deveria ser, de acordo com a aluna Zulmira Müller:

1º exposto ao nascente. Esta posição é a que mais convém, voltada ao sul sujeitaria aos alunos sofrerem excessiva calma durante o verão. Os frios intensos são peculiares a todas as construções cuja frente olha ao norte [...] 2º rodeado de um jardim concorre essa circunstância para tornar agradável e quase sempre nauseabunda a atmosfera quando contém muitos alunos em pouco estreito ventilado espaço. 3º assaz espaço para que nele o professor possa ter sua habitação [...] 4º traçado de modo que entre a escola e a casa particular do professor haja comunicação interna (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 12. 1898).

Esse fragmento indica alguns assuntos interessantes. Junto a questões higiênicas consideradas fundamentais ao prédio escolar, mostra que o professor deveria ter sua habitação anexa à escola. E ainda sobre o docente, além de viver

junto à escola, este era responsável pela higiene do espaço escolar, como indica uma prova do 2º ano, do aluno José de Paula Moreira (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 12. 1897).

As provas elencadas até o momento, em seu conjunto, abordam o ambiente, ou segundo Gondra (2002), a *circunfusa*,<sup>14</sup> pois tratam da construção das escolas, da importância da luz correta e da circulação do ar para que as escolas tivessem boas condições de higiene. Ao referenciar à questão do determinismo geográfico e climático, o autor se refere à Corte Imperial, descrita por diversos autores como sendo um ambiente inadequado “à vida moral, intelectual e fisicamente sadia”, não devendo, de acordo com os médicos, abrigar os colégios, pois o clima e a geografia eram considerados prejudiciais.

O contexto de SJDR, dentro de certos limites, no final do século XIX e início do XX, guarda conexão com essas teses, pelas especificidades dessa cidade. Os próprios médicos da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) alertavam para tal questão, como o Dr. Machado, em 1875, quando afirmou, em sua tese, que o litoral era mais insalubre e muito quente, em contraste com o interior do país, que era mais ameno, como Minas Gerais e São Paulo. A *circunfusa* não está, em SJDR, tão relacionada ao lugar, mas sim à forma como as escolas deveriam ser construídas. Possivelmente porque, mesmo sem ter passado pela reforma urbana, tão almejada pela elite local, e tendo problemas com relação à poluição das águas, acúmulo do lixo e pela ausência de destinação adequada aos esgotos, a cidade era considerada de clima sadio.

Na ENSJDR, circularam representações sobre como deveria ser o espaço adequado para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino por meio dos exercícios de apropriação de discursos pedagógicos e científicos, utilizando termos como “higienistas pedagógicos” ou “arquitetos escolares” e ainda referenciando países considerados civilizados, como França, Bélgica e Alemanha, como

---

14 José Gonçalves Gondra (2002) utiliza o modelo de classificação de Michel Levy e Alfred Becquerel. Assim, é essencial destacar a presença dos Tratados de Higiene, de Levy e Becquerel, na lista de livros da biblioteca da Escola Normal de São João del-Rei. Entendendo que tal aspecto indicia a circulação dessas obras na escola. Entendendo-se como *circunfusa*: Um conjunto de observações referentes à localização dos estabelecimentos escolares apoiadas em argumentos que remetem a um discurso baseado em certo determinismo geográfico e climático, a partir do que questões sociais são explicadas, determinados projetos são elaborados e as intervenções nele previstas são legitimadas (GONDRA, 2004, p. 165).

forma de legitimar as prescrições higiênicas abordadas nessa escola. Tais recomendações eram parte do projeto de uma “educação física” dos educandos, compreendida em seu sentido amplo e capaz de abarcar variadas dimensões afeitas ao corpo, ao espaço e às ações dos sujeitos.

## HIGIENE DO CORPO

A higiene para o cuidado com o corpo, no final do século XIX e início do XX, era considerada parte essencial da “educação física” dos alunos. A higiene do corpo incluía diversas práticas, entre elas os exercícios ginásticos. Essas atividades corporais eram, segundo Gondra (2004), um dos itens presente no modelo médico-higiênico proposto pelos médicos da FMRJ, descrevendo regras para o bom funcionamento dos colégios.

A intervenção racional da ordem médica sobre o espaço escolar e sobre o corpo foi, de acordo com Gondra (2004), inspirada nos exemplos de nações ditas civilizadas. Na análise desse autor, esse aspecto era evidenciado pela indicação, nas teses dos médicos, de autores franceses, ingleses e italianos como referência aos que defendiam a adoção de exercícios ginásticos em seus países. Dessa forma, “a defesa do movimento e do exercício fica, pois, ancorada em uma ordem, em uma série, em ações sucessivas que desenvolveriam os músculos, duplicariam as forças e educariam os movimentos corporais segundo o modelo de ginástica estabelecido pelos higienistas” (*Ibidem*, p. 298).

Analisando diversas teses defendidas na FMRJ, ao longo do século XIX, Gondra (2004), no que diz respeito às prescrições médicas acerca da necessidade de intervenção no corpo, identifica duas representações, segundo ele, complementares. A primeira defendendo a educação do físico por meio de uma “ação racional, planejada e controlada”, almejando a prevenção de deformações físicas, “sendo nesse caso uma educação física preventiva e instauradora de corpos modelares”; e a segunda, uma representação de uma população “doente, viciada, ignorante e fraca”, considerando assim a educação física como “corretiva e curativa” (*Ibidem*, p. 304). Dessa forma, os médicos defendiam que, para o Brasil alcançar o progresso dos países considerados civilizados, era necessário que a educação fosse regida pela higiene, “na sociedade e nas escolas, de modo que a mesma fosse colocada na ordem do dia” (*Ibidem*, p. 303).

A análise de Gondra é, como já mencionado, direcionada para o Rio de Janeiro. No entanto, as prescrições médicas circularam para além da Corte. No caso de SJDR, além da proximidade geográfica entre as cidades, alguns médicos, que exerceram a Medicina na cidade foram formados pela FMRJ, o que pode ter favorecido a circulação de tais prescrições e práticas.

Na ENSJDR, a cadeira de “Ginástica e Evoluções Militares” era regida pelo professor João Batista de Campos Cunha e era ministrada no 1º e 2º ano, conforme os programas de ensino elaborados por esse professor. A partir da análise dos programas de ensino, nota-se que a higiene deveria ser ensinada no primeiro ano e na primeira lição, denominada “Pedagogia, Metodologia e Higiene da Ginástica” (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixas 17, 19).

Dessa forma, pode-se perceber que a higiene assim abordada era um pré-requisito para o início dessa prática. Contudo não foram encontradas provas desse ponto, que incluíssem a “higiene da ginástica”. Os pontos para as provas eram, segundo o professor João Batista Campos Cunha, baseados no compêndio de Pedro Manoel Borges (1888). Essa referência foi identificada como sendo o *Manual teórico-prático de ginástica escolar (elementar e superior) destinado às escolas públicas, colégio, liceus, escolas normais e municipais*.<sup>15</sup> Esse manual, logo no início, definia: “O ensino da ginástica é de uma necessidade absoluta. Ela acostuma o corpo, por meio de exercícios bem coordenados e sistematicamente ensinados, a um porte naturalmente garboso nas diferentes posições e movimentos que executa; facilita o desenvolvimento físico e fortifica a saúde” (BORGES, 1888, p. 7).

O manual teórico-prático de Borges também ressalta que a ginástica era importante, pois aperfeiçoava a natureza e corrigia defeitos. A primeira parte dessa obra, intitulada *Pedagogia, metodologia e higiene*, tem o mesmo nome do primeiro item do programa da cadeira de “Ginástica e Evoluções Militares”, por isso foi priorizada neste estudo. Tal capítulo estabelecia que a ginástica deveria ser praticada no mínimo duas vezes por semana e deveria começar do mais fácil para o mais difícil, dividindo os exercícios em grupos, de forma que se exercitassem todas as partes do corpo em uma aula. Borges afirmava: “É antipedagógico e anti-higiênico começar a lição por exercícios fortes”. E que o local reservado

---

<sup>15</sup> Borges era professor na freguesia de Sant’Ana, ex-aluno de ginástica da Escola Normal da Corte. O manual foi publicado em 1888, no RJ.

para essa prática deveria ser “preservado do sol e da chuva e livre de umidades”, sendo “isento de miasmas produzidos por pântanos, escavações ou imundícies” (*Ibidem*, p. 8).

Na ENSJDR, a prática de ginástica e evoluções militares ocorria após as outras aulas. Sendo no primeiro ano das 13h às 14h, às segundas, terças, sextas e aos sábados; e, no segundo ano, das 12h às 13h, às segundas e quartas. No que diz respeito ao local onde ocorria essa prática, não há indícios. No quadro de horários, a coluna que determina a sala onde seriam as aulas para cada cadeira estava vazia para “Ginástica e Evoluções Militares”, sugerindo que esta ocorria fora da sala de aula, mas não aponta o local exato dessa prática. Ademais foi possível observar que a ginástica e as evoluções militares eram práticas distintas, existindo uma separação no horário dessas atividades (MINAS GERAIS. APM. SI. Série 4.2. Caixa 20. 1897).

Com base na análise dos pontos para exame da cadeira de “Ginástica e Evoluções Militares” que abordam a higiene, nota-se que a higiene era um elemento fundamental na prática de exercícios corporais, desde o local e horários adequados à ginástica até os cuidados higiênicos essenciais à prática dessa atividade. Na Escola Normal de São João del-Rei, os cuidados com a higiene do corpo estiveram relacionados à prática da ginástica pelos alunos, futuros professores primários que deveriam ensinar esses preceitos aos meninos.

A higiene do corpo não foi assunto apenas da cadeira de “Ginástica e Evoluções Militares”, pois esteve presente ainda nas provas da cadeira de “Pedagogia”, que abordam a higiene. No ponto denominado *sala relativamente ao aluno*, do 4º ano do Curso Normal, o aluno Antônio Augusto da Silva escreve que:

Torna-se hoje indispensável em uma escola um pórtico para os jogos ginásticos, cujo solo deva ser forrado ou defendido por uma grossa camada de areia fina, para evitar quedas perigosas e dolorosas e que seja coberto para os exercícios não serem interrompidos nos dias de chuva. Este cômodo deve ser construído, como é nas escolas da França, isto é, em uma parte lateral do edifício construída por um teto sustentado por colunas verticais, constituindo um apêndice do edifício. Além deste cômodo deve haver também uma área para os alunos recrearem nos dias de bom tempo, devendo ser cercada de frondosas e lindas árvores para evitar os raios solares sem, contudo produzir umidade e nem estagnação de ar (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. 1901. Caixa 24).

Na cadeira de “Pedagogia” também foi possível identificar a ênfase em estudos sobre o funcionamento do corpo, incluindo a anatomia e a fisiologia. Na prova da aluna Leocádia Augusta Godinho,<sup>16</sup> tal aspecto:

Tendo a educação física por fim desenvolver o corpo do homem conservando-lhe a vida e a saúde, procurando a torná-lo robusto, é necessário bem conhecer o corpo humano para que se possam descobrir os meios de desenvolvê-lo. O corpo humano constitui o objeto de duas ciências principais: a anatomia e a fisiologia. Anatomia é a ciência que descreve a forma e a cor e indica a situação dos diversos órgãos do corpo humano. Fisiologia é a ciência que estuda a vida e as funções orgânicas do homem. O conhecimento destas duas ciências forma o que se chama – princípios da educação física – sem se conhecer o corpo humano por meio da anatomia e sem se saber como os diversos órgãos funcionam pela fisiologia, não é possível desenvolver racionalmente o físico do indivíduo, isto é, educá-lo fisicamente (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 29. 1900).

Dessa forma, conhecer o corpo humano era fundamental nessa noção mais ampliada de “educação física”. Assim, conhecimentos como anatomia e fisiologia eram considerados primordiais aos professores primários, tanto que as “aptidões fisiológicas” foram tema de exames do 4º ano, como mostra o da aluna Aurenda Amélia Ferreira:

Para um educando bem equilibrado só há a conservar e desenvolver o equilíbrio dos órgãos e funções; para um ser doentio, há a operação muito mais difícil de restabelecer, pedindo à medicina um auxílio, nem sempre coroado de êxito. Em tal casa cumpre sempre à educação acompanhar a medicina nos seus esforços, a fim de ambas triunfarem do inimigo comum que lhes cumpre combater (MINAS GERAIS. APM. SI. Série 4.2. Caixa 19. 1897).

Nesse fragmento, pode-se perceber que a higiene era indispensável para preservar a saúde dos alunos e, mais que isso, esta teria o poder de recuperar os alunos doentes; nesse caso, em parceria com a Medicina. Ademais, ainda se-

---

<sup>16</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 24.

gundo essa aluna, os conhecimentos sobre a fisiologia distinguiam os humanos mais civilizados dos considerados inferiores, pois definia as aptidões fisiológicas como “complexo de modos de ser que constituem o homem físico. Forma orgânica dentre todas as que povoam a terra, ele reúne em si essa conformação que mais se aperfeiçoa, ao passo que nos vamos elevando dos tipos humanos inferiores” (MINAS GERAIS. APM. SI. Série 4.2. Caixa 19. 1897).

Assim, nas escolas primárias, as crianças deveriam aprender os princípios da higiene, por meio da educação, para tornarem-se sadias e civilizadas. Tal aspecto está evidenciado na prova de Maria da Conceição Neves da Matta:

Só a higiene é que pode prolongar a vida da criança. O educador não pode perder de vista os diversos modificadores extrínsecos e intrínsecos que possam ter no organismo infantil, influências boas ou más, conforme forem empregadas em boa ou má inteligência. Os modificadores que podem eficazmente atuar são físicos, como: o calor, a luz, a eletricidade, etc.; químicos, como: o ar atmosférico, o solo, a água, os alimentos, etc.; biológicos, como: o sexo, a idade, o temperamento, etc.; finalmente os modificadores sociais, como: o meio, a família, a nacionalidade etc. (MINAS GERAIS. APM. SI. Série 4.2. Caixa 12. 1898).

Nessa prova, nota-se uma justificativa do lugar ocupado pela higiene como conteúdo a ser ensinado nas escolas normais, e tendo com foco principal a educação das crianças. As representações que circularam sobre higiene na ENSJDR, no que se refere ao corpo, incluíam a prevenção de doenças e também a prevenção de males que pudessem afetar a saúde corporal. A necessidade de exercitar o corpo esteve relacionada à preocupação com a higiene dos alunos, a qual foi ressaltada nos debates em torno dos espaços escolares e dos cuidados com o corpo, sendo a prática de exercícios ginásticos fundamentais para esse fim.

## **CULTURA DA HIGIENE**

A preocupação com a higiene da escola não esteve somente nos exames e nos programas elaborados pelos professores. Com base na análise de outros documentos, foi possível perceber que essa preocupação ultrapassou os limites da sala de aula e foi uma questão abordada em outras esferas no campo educacional.

A pesquisa nas correspondências entre a ENSJDR e a Secretaria do Interior revelou que a higiene também foi utilizada como um argumento na busca de melhorias para a Escola. Como foi o caso de uma requisição feita pelo Diretor da Escola, em 1893, solicitando novo mobiliário para a escola, conforme os preceitos higiênicos. O secretário autorizou a compra, entretanto não é possível saber se a aquisição foi concluída, pois as correspondências cessam. O interessante é perceber a ênfase nos atualizados estudos higiênicos, estratégias discursivas utilizadas para justificar a compra (MINAS GERAIS. APM. SI. Série 4.2. Caixa 12).

Outro aspecto afeito à higiene está relacionado aos uniformes usados pelos alunos e aos padrões orientadores de sua confecção. Os uniformes foram propostos pela diretoria, tendo como referência o Decreto 607, de 27 de fevereiro de 1893:

Para as alunas

No verão – saia lisa de fazenda azul-marinho barrada com três ordens de cadarço cor de ouro. Blusa larga da mesma fazenda e com o mesmo enfeite, tendo um cabeção quadrado que termine em uma gola na frente e forme um fitilho.

No inverno – saia lisa de fazenda de lã (flanela marrom) barradas com três ordens de cadarços grenás. Paletó meio longo da mesma fazenda e com o mesmo enfeite, tendo ombreira falsa (duas golas superpostas).

Para alunos

No verão – terno de brim pardo com blusa fechando na gola e com duas ordens de botões pretos.

No inverno – terno de fazenda azul-escura (flanela americana) segundo o modelo de verão (MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 12).

Após estipular qual seria o uniforme dos estudantes no verão e no inverno, a diretoria da escola enviou uma correspondência ao Secretário do Interior. Solicitava-se a aprovação dos referidos uniformes, ressaltando que esses foram elaborados tendo em vista a legislação, o clima da cidade, os padrões higiênicos e os recursos dos alunos.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> MINAS GERAIS. APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 13.

---

Além da temática do uniforme, uma cultura da higiene também orientou debates em torno dos locais ocupados para o funcionamento da Escola Normal. Analisando as correspondências entre o diretor da Escola Normal e a Secretaria do Interior, foi possível identificar que, para as mudanças de prédio, os argumentos usados para justificar as reformas estavam também referenciados em prescrições higiênicas.<sup>18</sup> Mesmo a Escola Normal pública não possuindo sede própria e tendo funcionado em prédios alugados, ainda assim abrigou o debate sobre preceitos higiênicos. A higiene como prescrição foi apropriada, produzindo a “invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção” (CHARTIER, 1990, p. 136).

Esse projeto civilizador, considerado indispensável na construção da nação republicana, não termina com o fim da ENSJDR. Uma cultura da higiene e os preceitos postos em circulação também estiveram presentes no processo de construção do Colégio Nossa Senhora das Dores. Segundo Arruda (2011, p. 26), essa instituição estava “em consonância com os modernos preceitos pedagógicos e higiênicos”. A higiene, nesse contexto, era mais do que um conteúdo. Era uma forma de compreender como deveria ser e funcionar a escola, levando a entender que as representações de escola estavam imbricadas às prescrições higiênicas, sendo estas partes de uma cultura da higiene.

---

<sup>18</sup> MINAS GERAIS, APM. Fundo SI. Série 4.2. Caixa 22.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Documentais

MINAS GERAIS (Estado). Arquivo Público Mineiro. *Fundo Secretaria do Interior*. Instrução Pública. 4.2 Escola Normal. Caixas 12 a 29.

MINAS GERAIS (Estado). Decreto n. 607, de 27 de fevereiro de 1893. Promulga o Regulamento das Escolas Normais. *Coleção das Leis e Decretos de Minas Gerais*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, p. 171-204.

### Bibliografias

AFFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de Pedagogia: para uso do magistério primário português*. 8. ed. Lisboa: Ferreira, 1890. 291 p.

ARRUDA, Maria Aparecida. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paulo (1898-1905)*. 249 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BORGES, Pedro Manoel. *Manual teórico-prático de Gymnastica Escolar (elementar e superior)*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier-Livreiro Editor, 1888. 270 p.

BOTO, Carlota. *A civilização escolar nas letras de um roteiro de Pedagogia: formação impressa de professores*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16, 2007, Campinas. Anais... Campinas: Editora Unicamp, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. 245 p.

GAIO SOBRINHO, Antônio. *História da educação em São João del-Rei*. São João del-Rei: Funrei, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004. 561 p.

\_\_\_\_\_. *Higiene e cultura escolar*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Anais... [CD-ROM]. Natal: SBHE, 2002. p. 1-9.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. *A Escola Normal em Minas Gerais*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Anamaria Casasanta (org.). *Lições de Minas: 70 anos de educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais, 2000. p. 20-31.

MARTINEZ, Silvia Alicia; LOPES, Sonia de Castro. *A contribuição de Henrique Freire para a circulação das ideias pedagógicas no Brasil e em Portugal no final de Oitocentos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. Anais... Vitória: UFES, 2011.

OLIVEIRA, Estevam de. *Reforma de ensino público primário e normal em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1902. 194 p.



## **REVOLUÇÕES BRASILEIRAS: O OLHAR DE GONZAGA DUQUE PARA A HISTÓRIA DO BRASIL<sup>1</sup>**

*Bruna de Oliveira Fonseca*

Luis Gonzaga Duque-Estrada (1863-1911) nasceu e morou na cidade do Rio de Janeiro. Neste centro, Gonzaga Duque viveu e observou as diversas transformações ocorridas na cidade e em sua sociedade, incluindo mudanças políticas, nas relações sociais e urbanísticas. Reconhecido crítico de arte, Gonzaga Duque atuou intensamente na imprensa periódica, colaborando e fundando várias revistas e, não muito diferente da intelectualidade de seu tempo, também trabalhou no funcionalismo público. Não se restringindo à imprensa, Duque publicou várias obras, as mais importantes são: *A Arte Brasileira* (1888); *Revoluções Brasileiras* (1898); *Mocidade Morta* (1899); *Graves e Frívolos* (1910); *Horto de Mágoas* (1914) e *Contemporâneos* (1929), sendo as duas últimas publicadas postumamente.

A escrita de Gonzaga Duque é marcada por empatias e antipatias com o pensamento de sua época. Suas crônicas vão além da observação dos acontecimentos, são carregadas de impressões e críticas, já que Duque não se furtava a explicitar sua opinião sobre o assunto que escrevia, segundo Vera Lins, “Gonzaga Duque se mostra um crítico do cotidiano, das instituições, dos costumes, da cidade, em suma, da sociedade brasileira e da cultura que ela produz” (LINS, 2011, p. 17).

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão de um dos capítulos da minha dissertação de mestrado, intitulada “Gonzaga Duque e Revoluções Brasileiras: um olhar para a História do Brasil”, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em agosto de 2015.

Em meio às diversas transformações vividas por Gonzaga Duque está a implantação da República no Brasil. Seu estabelecimento suscitou a criação de uma nova tradição que rompesse com os mitos e ritos da velha Monarquia e legitimasse a nova ordem. Atendendo a esta demanda, vários grupos concorriam para a criação do imaginário republicano e dentre os diversos veículos utilizados encontra-se o livro didático.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são produtos de seu tempo e que, através deles, instituições são legitimadas e identidades construídas, é que se insere, no âmbito dos estudos de História da Educação, Gonzaga Duque, e seu livro *Revoluções Brasileiras*. Portanto, entende-se esta obra como uma contribuição para a legitimação do regime republicano e para construção de uma concepção de Nação e de uma identidade brasileira, de modo que optou-se por uma análise que ponderasse sobre as inovações e permanências da narrativa deste singular livro didático de História, visando apreender como Duque colaborou para criação de um conjunto de valores e sentimentos republicanos.<sup>2</sup>

Para Gonzaga Duque, a ligação dos cidadãos com a República, passava pelo conhecimento da história nacional. Percebendo como uma obrigação a divulgação da história, Duque afirmava que “o conhecimento histórico das origens republicanas é um dever da educação de um povo livre, alenta a alma patriótica da mocidade e desenvolve a crença política no coração dos cidadãos” (DUQUE, 1998, p. 7). Seu livro foi endereçado aos Conselhos de Instrução Pública, sendo recomendado pelos conselhos do Distrito Federal e dos estados do Paraná e Pernambuco.

*Revoluções Brasileiras* edifica uma história escrita a partir de movimentos contestatórios da ordem vigente. Uma das principais características do conteúdo é destacada no subtítulo – “Resumos Históricos”<sup>3</sup> –, ou seja, a obra é formada por pequenos textos, cada um dedicado a uma contenda ocorrida no Brasil.

---

<sup>2</sup> Norteada pela História Intelectual, a análise empreendida neste artigo tem como base as contribuições de Oscar Terán em “*Para leer el Facundo*”. Ver: TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización e barbarie: cultura de fricción*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

<sup>3</sup> Os movimentos contestatórios abordados são: Quilombo dos Palmares; Guerra dos Mascates; Levante de Filipe dos Santos; Inconfidência Mineira; Revolução de 1817; A Independência; Guerra da Independência; Confederação do Equador; Sete de Abril; As Rusgas; Os Cabanos do Pará; A Sabinada; A Balaiada; São Paulo (1842); Minas Gerais (1842); Guerra dos Farrapos; Revolta Praieira e Proclamação da República.

Na primeira página do corpo do texto, o leitor se depara com o seguinte título: I. Quilombo dos Palmares (Pernambuco 1630-1695). Certamente, esta escolha de Gonzaga Duque causa certa estranheza no leitor mais experiente e, possivelmente, até mesmo no público virtual da obra (os alunos do ensino secundário), uma vez que, diferentemente da grande maioria dos livros didáticos de história existentes, *Revoluções Brasileiras* não iniciava sua narrativa com o encontro dos portugueses e os primeiros habitantes do Brasil, os índios.

Ao não iniciar sua história do Brasil com a chegada dos portugueses em terras americanas, Gonzaga Duque se distancia da visão do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB–, que conferia à história do Brasil a formatação de uma história da civilização na América. Tal escolha era incomum até mesmo para aqueles que buscavam romper com o modelo monárquico e determinar os antecedentes da República.

Quilombo dos Palmares é apresentado como um movimento contestatório, cuja importância reside, na percepção do autor, em ser um exemplo de República em terras brasileiras. Em suas palavras, “alguns historiadores chamam [Palmares] de República, e sem vestígio de ironia” (DUQUE, 1998, p. 4). Ao longo dos resumos, são várias as marcas no texto que demonstram a percepção do autor de que a República era o regime de governo perfeito e a sua opção em tê-la como o fio condutor como orientação de sua narrativa histórica. Deste modo, a escolha por Palmares é justificada pela orientação da obra, que é composta por movimentos contestatórios que, segundo Gonzaga Duque, de alguma maneira contribuíram para a proclamação da República.

Observando o índice que arrola os resumos históricos, percebe-se que, aliada à orientação temática, há também uma orientação cronológica dos resumos, que segue o padrão da divisão da história do Brasil a partir de sua história política (Colônia, Império e República). Apesar das diferenças provenientes de seu recorte temático, bem como das marcas da autoria de Duque, *Revoluções Brasileiras* aborda temas já consagrados na historiografia, exigidos nos programas de estudo do Ginásio Nacional. No entanto, estes temas são reinterpretados de modo que ganham sentido formativo pretendido pelo autor. Assim sendo, embora distinto dos demais livros didáticos de História por algumas escolhas, o texto de Gonzaga Duque se adequava como produto comercializável, uma vez que contemplava, ainda que parcialmente, os pontos do currículo vigente.

Gonzaga Duque teve contato com o “bando de ideias novas”, que chegaram ao Brasil e influenciaram a “geração de 1870” e, posteriormente, difundiram-se na

sociedade brasileira. Estas leituras deixaram marcas em sua escrita. Para além da influência marcante do simbolismo, foi identificado, ao longo do texto de Gonzaga Duque, certa aproximação com o positivismo, filosofia com que tivera contato tanto pelo convívio com seu amigo Décio Villares, como também através da leitura de panfletos de divulgação do Centro Positivista do Brasil.<sup>4</sup>

O positivismo aparece em *Revoluções Brasileiras* para além do ideal de progresso – destacado em sua organização, no índice e nos prefácios – fazendo-se presente também no uso de vocabulário próximo àquele utilizado por seguidores da teoria de Augusto Comte.<sup>5</sup> Destarte, a obra apresenta características e influências de escolas e teorias contemporâneas, como o positivismo e o simbolismo, unidos a um padrão de escrita da história bastante difundido no Brasil e amplamente pregoado pelo IHGB por sua característica edificante. A aproximação com a História do Brasil, consagrada pelo Instituto Histórico, dava-se também pela utilização de vários *lugares de memória* da história pátria estabelecidos por Varnhagen e reforçados por Joaquim Manuel de Macedo. No entanto, para alcançar seu objetivo de reforçar valores republicanos, Duque aborda tais *lugares de memória* da história, privilegiando a “facção rebelde”, ou seja, apresentando de modo mais valorativo o lado opositor da ordem vigente.

Ao longo dos resumos, esta ordem se altera, haja vista que são selecionados movimentos do período colonial e imperial do Brasil. Norteados pelo ideal republicano, Gonzaga Duque não se furta a desqualificar e contestar qualquer regime que não fosse a República, entendendo-o como inimigo do povo. Deste modo, sua história é a de um território e de um povo que luta e resiste à subjugação a uma co-

---

<sup>4</sup> “A epopeia africana no Brasil”, um folheto do Centro positivista do Brasil, aparece entre diversos recortes colados no verso de um caderno cujo conteúdo que se destaca é o romance inacabado “Tio Lotérico”. À primeira vista, estes recortes parecem ter menor importância se comparados ao esboço do romance escrito por Gonzaga Duque. Todavia, ao trocar o foco do escrito para a construção de uma escrita, os recortes apresentam grande importância, pois se mostram como indícios das influências presentes nas obras do autor.

<sup>5</sup> No final do resumo sobre a Revolução de 1817, Gonzaga Duque refere-se à entrada do Brasil “na sua última fase cósmica”, termo este que foi compreendido como uma referência ao início da superação da fase teológica, uma das etapas da evolução da sociedade, conforme Augusto Comte. DUQUE, Gonzaga. *Revoluções Brasileiras: resumos históricos*. *Revoluções Brasileiras: resumos históricos*. HARDMAN, Francisco Foot; LINS, Vera (Orgs.). *Revoluções Brasileiras: resumos históricos*. HARDMAN, Francisco Foot; LINS, Vera (Orgs.). São Paulo: Fundação da Editora da UNESP: Giordano, 1998. p.61

roa estrangeira, ao absolutismo do primeiro monarca, à anarquia, à possibilidade de fragmentação do território e, por fim, questiona a incoerência entre o regime monárquico e os anseios da sociedade. Tais lutas representariam um aprendizado político necessário para que o povo, no futuro, soubesse lidar com a liberdade que a República implicaria.

Por mais que a utilização de fontes, como memórias e jornais, marque a narrativa por um âmbito social distanciando-a das histórias político-administrativas tradicionais, o arrolamento de nomes e a exposição de batalhas ainda são privilegiados em *Revoluções Brasileiras*, sendo que nos eventos em que a disputa bélica é diminuta, os conchavos políticos se tornam o destaque da narrativa.

Através dos personagens, das batalhas e dos acordos políticos, Gonzaga Duque apresentou valores, criou modelos de conduta, expôs seu entendimento sobre os conceitos de Nação e República, contribuindo, desta forma, para a discussão acerca da identidade nacional. Para aproximar-se do referido constructo intelectual do autor, analisou-se o texto a partir dos conceitos supracitados, considerados os norteadores da interpretação do conteúdo textual. Aindacompondo a organização da exposição da análise textual, foram selecionadas passagens e personagens expressivos, que representassem as inovações e permanências frente à História do Brasil e, ainda, que capturassem as marcas dos dilemas e dos desafios da contemporaneidade de Duque.

A nação é pensada, repensada e, às vezes, imaginada. Entende-se que a materialidade encarnada pela consolidação de um Estado ou regime está intimamente relacionada à imaterialidade, aos sentimentos da comunidade que acabam por conferir a ele certa legitimidade.

Ao tratar especificamente do cenário da implantação da República no Brasil, José Murilo de Carvalho afirma que “a República tentou mudar os símbolos nacionais, criar novos heróis, estabelecer seu mito de origem. Boa parte do esforço foi em vão, de vez que faltava ao novo regime o batismo popular” (CARVALHO, 1998, p. 249). Em busca de adesão à República e de ampliação de sua legitimidade, buscou-se alcançar emocionalmente parte da população até então não envolvida, lançando mão de aparatos simbólicos que promovessem a ligação sentimental do povo para como novo regime. Assim, tornou-se imprescindível (re)pensar a Nação.

Gonzaga Duque dedicou-se à reflexão sobre a questão nacional bem como sobre os contornos da Nação Brasileira. O autor empreendeu tal tarefa em vários

de seus escritos, sendo *Revoluções Brasileiras* um deles. Como já fora dito, a referida obra é um livro didático destinado aos jovens e, através dela, Duque visava a contribuir com a formação dos novos cidadãos da República. Determinada por muitos fatores, a escolha de um livro didático como veículo de divulgação dos novos valores e símbolos certamente perpassa pelo seu caráter formativo, como afirma Alain Choppin, o livro didático “não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

*Revoluções Brasileiras* foi escrito para fomentar valores republicanos em uma sociedade que havia recentemente saído de uma formatação nobiliárquica e posto fim à escravidão. Esta obra de Duque se insere em uma seara complexa: redefinir valores e amalgamar uma sociedade sob a chancela da República. Para tanto, Gonzaga Duque (re)interpreta a história do Brasil procurando destacar nos eventos escolhidos, mesmo que já consagrados pela historiografia tradicional, o nascimento de uma nação que tinha a liberdade tanto como anseio quanto como destino. Desta forma, para o autor, o destino da Nação que surgia em terras americanas era a liberdade e que somente atingiria sua plenitude através de sua expressão política: a República.

Para compreender a relação entre nação, liberdade e república estabelecida por Gonzaga Duque, o resumo sobre Quilombo dos Palmares se torna bastante interessante, a começar pelo seu primeiro parágrafo,

Enquanto as armas luso-brasileiras chocavam-se nos campos de batalha d'encontro ao aço batavo, aceirado nas forjas d'Amsterdã e de Haia, quarenta negros que o tráfico tinha roubado às tórridas regiões de África, unindo-se a um pequeno número de mulheres parceiras, fugiram dos engenhos do Porto Calvo para os sertões circunvizinhos, confinados com as Alagoas (DUQUE, 1998, p. 9).

Quarenta negros, retirados de terras africanas, e um pequeno número de mulheres fugiram dos engenhos e se estabeleceram no meio do sertão de Alagoas, iniciando, assim, Palmares, conforme o autor. Ao abordar um movimento de resistência negra frente à estrutura socioeconômica da empresa colonial portuguesa na América, para além do conteúdo que informa sobre o início da

fundação do quilombo, Duque oferece dois indicativos do seu entendimento sobre a formação da nação brasileira.

O primeiro deles é a criação da nacionalidade em oposição à outra nação existente. Considerando especificamente o trecho citado, o autor dissociou brasileiros de portugueses pelo emprego do termo “lusso-brasileiro”, deste modo, o autor separou em duas partes o que na época de Palmares até a Independência era uma só nação. Entretanto, reuniu as partes para a defesa do território americano frente a um elemento ainda mais exógeno. Na obra, de forma geral, Duque enfatizou as diferenças entre os brasileiros e os lusos e, progressivamente, edificou uma imagem dos portugueses como inimigos da liberdade dos brasileiros, revelando traços de antilusitanismo.

Como uma maneira de indicar a temporalidade de Quilombo dos Palmares, Gonzaga Duque inicia o resumo com a seguinte informação: enquanto “lusso-brasileiros” lutavam contra forças holandesas um grupo de negros africanos fundam uma comunidade no sertão das Alagoas. A despeito da compreensão da referida informação como um meio de determinação do tempo, ainda que bastante imprecisa, pode-se retirar também um segundo indicativo da ideia de nação para o autor: a não incorporação dos negros na nacionalidade brasileira<sup>6</sup>. Uma vez que somente negros estavam na fundação do quilombo, ao passo que os brasileiros defendiam a região dos inimigos de outra nação, ou seja, enquanto a nação se realizava na oposição ao estrangeiro, os negros vivenciavam em outro ponto do território uma experiência à parte, importante, segundo o autor, porém conflitante com a civilização que os lusso-brasileiros projetavam e que, por tal motivo, seria combatida.

Quilombo dos Palmares teria sido, segundo Gonzaga Duque, uma vivência republicana, um exemplo para os brancos tanto os seus contemporâneos lusso-brasileiros quanto para seu público virtual, os jovens da também jovem República. Palmares seria um exemplo, pois fora uma sociedade marcada pela fé cristã, civilidade, liberdade, igualdade; valores esses que deveriam ser reforçados no povo brasileiro.

---

<sup>6</sup> Os negros aparecem na narrativa de *Revoluções Brasileiras*, porém sua participação se dá pela perspectiva do branqueamento, isto é, os negros que ganham destaque na narrativa são aqueles que agiram conforme o padrão civilizatório esperado do homem branco.

Gonzaga Duque mescla duas visões sobre Palmares, por um lado associa o movimento de resistência negra a uma República, ao molde das antigas repúblicas; de outro valoriza a ação daqueles que derrotaram o quilombo. O enobrecimento de Palmares, seja pelos contornos republicanos ou pelas ações de resistência, era necessário, haja vista a identificação deste movimento como um exemplo de república, no território que viria a ser do Brasil. Apesar de parecerem visões conflitantes, elas foram articuladas de modo a construir uma narrativa, cuja tônica é a valorização do movimento.

A aproximação entre Palmares e o modelo de República da antiguidade foibastante fluida, sendo explicitada somente na passagem do rapto de mulheres para compor famílias no quilombo, pois, segundo o autor, os negros assim “como os fundadores de Roma, eles desceram ao rapto das Sabinas etíopes” (DUQUE, 1998, p. 9). Esta aproximação pretendia dar feição mais amena ao crime empreendido pelos quilombolas, já que este serviria para estimular a família, uma instituição necessária para a nação, cuja valorização deveria ser sempre repetida.

Durante o período monárquico, a narrativa sobre Palmares não foi silenciada, todavia fora reduzida ao empenho dos bravos capitães para derrotar a comunidade de escravos fugidos. Gonzaga Duque não rompeu totalmente com essa vertente historiográfica, porém utilizou uma escrita bastante poética para desenvolver o seguinte raciocínio: se houve heroísmo por parte dos paulistas foi em decorrência da capacidade de resistência do quilombo. Os quilombolas foram valentes, souberam resistir às incursões dos inimigos e defender seu modo de vida, sendo derrotados por dificuldade de aquisição de materiais para combate e de produção de víveres, já que toda comunidade estava envolvida no combate aos bandeirantes.

O quilombo como um exemplo poderia ser seguido. Esta experiência foi combatida pelos seus contemporâneos “porque os senhores sofriam deserções nas suas escravaturas, o governador Caetano de Melo Castro deliberou destruir essa república dos negros que poderia servir de molde utilitário aos brancos desprovidos de senso administrativo” (DUQUE, 1998, p. 10). Aproximando-se de uma história tradicional que recorria aos nomes dos grandes heróis para escrever a história do país, Gonzaga Duque nomeia os paulistas que combateram e derrotaram Palmares. Entretanto, a nomeação dos heróis não se restringiu aos capitães, o autor, ainda que brevemente, resgatou um personagem quilombola que, por ser o “mais forte e atilado fizeram, por aclamação, o Zumbi, chefe supremo que man-

teria a obediência, exerceria a justiça e cuidaria da segurança interna [...] nomeou os magistrados e os chefes militares, planejou a defesa do quilombo e instituiu a sua moral” (DUQUE, 1998, p. 9-10). Duque atribuía traços de herói a um personagem negro, chefe de uma comunidade que resistia ao poder vigente e cuja vida é abreviada pelo suicídio.

O resumo sobre o Quilombo dos Palmares termina com suicídio de Zumbi. Com uma escrita elogiosa, Gonzaga Duque procurou valorizar a morte do líder do quilombo, uma vez que o suicídio não é uma ação digna de um herói. Na segunda edição de *Revoluções Brasileiras*, foi acrescida no resumo uma nota de rodapé cujo conteúdo abordava a morte do herói. Segundo o autor,

A maior parte dos historiadores brasileiros e também o ilustre Oliveira Martins, na sua obra “O Brasil e suas Colônias”, afirmaram que o “Zumbi” e seus parceiros de governo do quilombo preferiram o suicídio ao cativo. Isto é um erro, que um estudioso pesquisador da nossa história, o Sr. Mário Bhering, nos provou com esclarecimentos colhidos nos documentos do Conselho Ultramarino, existentes na Biblioteca Nacional. Não retocamos a final redação do capítulo por motivos particulares; mas, com esta nota, nos salvaguardamos da responsabilidade histórica [N. do A./1905] (DUQUE, 1998, p. 14).

A nota foi o recurso escolhido para apresentar a revisão do destino de Zumbi. Duque aponta que chegou a tal informação por intermédio dos estudos de Mário Bhering, jornalista com quem trabalhava na redação da *Kosmos*. Conforme o autor do artigo *A morte do Zumbi*, o líder dos quilombolas não teria cometido suicídio, mas, sim, morrido em combate. Esta revisão na história de Palmares foi acrescentada à versão tradicional, porém por ficar à parte do corpo do texto esta informação ficaria restrita ao leitor cuidadoso, que explora todas as partes da obra.

Portanto, expressando suas escolhas para o público, Gonzaga Duque deixou clara a sua atenção para a forma, colocando-a em primazia frente ao conteúdo. Então, visando a alcançar o sentimento dos leitores, o autor privilegiava a forma cativante da escrita desde que não implicasse prejuízo à verdade histórica. Os recursos observados no resumo sobre Palmares estão presentes nos demais resumos da obra, assim sendo reitera-se sua opção por focar a análise nas construções narrativas que evidenciam as ideias de Duque sobre nação e república.

No segundo e terceiro capítulos, são narrados, respectivamente, a Guerra dos Mascates e o Levante de Filipe dos Santos. Em ambos, o autor constrói uma narrativa cujo objetivo é demonstrar como a postura da Coroa Portuguesa, assim como a conduta dos portugueses do reino para com os colonos, levou a uma não identificação com a nacionalidade portuguesa. Nos referidos resumos, os movimentos foram escritos de modo a demonstrar que o povo nativo, aquele cujos laços foram estreitados com a terra americana, não aceitava a diferenciação de tratamento entre brasileiros e reinóis, e preconizava a inviabilidade de exercer sua liberdade sob tal distinção, bem como sob o governo da Coroa Portuguesa.

A disputa entre Olinda e Recife serviu para que Duque afirmasse que a exploração realizada pelos reinóis sobre os colonos como o primeiro elemento de discórdia entre os membros desta mesma nacionalidade. Transformando os portugueses do reino em usurpadores das riquezas americanas, assim registrou o autor,

As ondas emigrantistas que a metrópole portuguesa trazia ao Brasil Colônia, já corporizando a sua nacionalidade, crescia com as notícias de riquezas facilmente adquiridas, espalhadas pelas terras do reino. A chegada dessa gente ambiciosa, desperta pela cobiça dos tesouros da terra americana, era a causa de desgosto dos brasileiros, porque os emigrados, encorajados pela certa recompensa do ganho, entravam na capitania arrimados a um bordão e trazendo às costas a trouxa da pobre roupa esfrangalhada e, logo, *mascateando* pelos povoados e sertões, comprando com vantagens para vender com usura, mercadejando com afinco e decidida sagacidade, chegavam a amontoar fortuna, construir casarões de confortável morada e tomar, por hábeis transações, os engenhos e sítios dos nacionais (DUQUE, 1998, p. 15).

Desta maneira, reforça-se que a ganância dos reinóis e a exploração que imprimiam na América fomentavam ódio de ambos os lados e, alargando a questão, o autor apontou que tal ódio era ampliado pela distinção de tratamento entre brasileiros e reinóis, já que eram “mais aguçados e penetrantes pela franca proteção que os *mascates* encontravam no governador e soldados da capitania, portugueses como eles” (DUQUE, 1998, p. 15).

A narrativa teleológica de *Revoluções Brasileiras* estabelece uma relação mais estreita entre liberdade e república etorna-se interessante perceber que não

bastava livrar-se das amarras portuguesas, pois, com o rompimento, o povo livrar-se-ia tão somente dos constrangimentos e limitações causados pelos portugueses; ela, a liberdade, seria plena tão somente sob o regime republicano, uma vez que este garantiria a soberania do povo.

Duque recorreu às ideias de progresso e educação como meio para justificar toda uma história não republicana. Especificamente no resumo sobre a Guerra dos Mascates, a alternativa para a desaprovação dos moldes republicanos pelos revoltosos recaiu na “imperfeição da forma” pretendida, isto é, o modelo *ainda* não seria o melhor regime de governo. Deste modo, o autor aproximou o movimento do ideal republicano, mesmo que não endossado, o regime fora mencionado, quer dizer que figurava no horizonte da população nativa. E, se a forma republicana apresentada não cativava, manter-se sob o julgo português também agradava aos revoltosos. Neste ponto, o autor ainda reforçou a oposição entre colonos e portugueses do reino, afirmando que os revoltosos repudiavam a metrópole e “preferiam o protetorado da França, marcial, porém mais polida que a suserania portuguesa, grosseira e ferina” (DUQUE, 1998, p. 15).

Derrotados, os olindenses continuaram subjulgados à Coroa Portuguesa sem grandes modificações na ordem questionada, pois, “enquanto continuavam as perseguições o governador carregava navios com açúcar e madeiras preciosas e seus juizes, pela amizade com os *mascates*, e graças à justiça de almoeda exercida na capitania, acumulavam riqueza embora à custa do sofrimento brasileiro” (DUQUE, 1998, p.20). Assim, Duque finaliza o resumo, construindo uma linha de progresso que imputava no movimento a semente da nacionalidade brasileira.

Escrito consoante os recursos já expostos, o capítulo sobre o Levante de Filipedos Santos reforça a oposição entre metrópole e os colonos da América portuguesa. Com uma linguagem cativante e personificação, o autor atribui o autoritarismo e o revanchismo do ouvidor à metrópole, justificando a oposição entre colonos e portugueses. Ainda que o Levante não passasse de um movimento contestatório com objetivos pontuais e que não pleiteava a república, ele foi historiografado de modo a encorpar o ideal de progresso gestado por Gonzaga Duque, tornando-se um aprendizado do povo na construção de sua liberdade.

O líder da revolta, Filipe dos Santos, foi apresentado com características de herói, todavia depunha contra a heroicização dolíder do levante a percepção do autor para o movimento, pois, no seu entendimento, o levante carecia de um projeto de nação. Desta forma, a liberdade era pleiteada, mas não necessariamente

te pela autonomia política, o que não retira a sua importância como um aprendizado, mas que colocaria em um patamar inferior frente a outros movimentos contestatórios. Contribuiu também para a não elevação de Filipe dos Santos à condição de herói a possível aproximação deste personagem com a figura de Tiradentes e, visando a não interferência na imagem deste, o líder da revolta foi construído sob a perceptiva do progresso. Por conseguinte, foi retratado como um antecessor do verdadeiro herói nacional, recebendo o título de protomártir, conforme Duque,

Filipedos Santos teve de expiar a força o crime de insubordinação. No dia 15 de julho de 1720 ele subiu os degraus do patíbulo; antes, porém, de entregar o corpo ao carrasco, disse sereno e altivo, com voz firme aos que vieram assistir a seu suplício: *jurei morrer pela liberdade, cumpo minha palavra!*[...] o seu generoso sangue de proto-mártir da Liberdade a terra das Minas, onde o ouro poderoso dorme no âmago das rochas e a nobre idéia da autonomia, que é a força consciente do poder, palpita nos átomos dos espaços, revigorando e iluminando a alma de seus filhos [sic] (DUQUE, 1998, p. 24).

Gonzaga Duque, notadamente orientado pelo ideal de progresso, usou o personagem de Filipedos Santos para destacar a evolução na luta pela liberdade. Ao colocá-lo no posto de protomártir, o autor indica que ocorreram avanços, os quais, todavia, não teriam sido suficientes. Com uma escrita inspiradora, a busca por autonomia foi inscrita na essência do povo brasileiro, utilizando a metáfora que aproxima a água, que nutre e garante a fecundação da planta, ao sangue de Filipe dos Santos, que, jorrado nas terras das Minas Gerais, teria garantido a fecundação do ideal de liberdade em terras americanas de domínio português.

Em vista disso, a história do Brasil é escrita em *Revoluções Brasileiras* como um progressivo aprendizado cívico para o uso pleno da liberdade, anseio e destino dos brasileiros. Para o autor, a luta pela liberdade não implicava necessariamente a busca pela implantação da república em todos os movimentos em decorrência da carência de educação, formal e cívica, que limitaria o exercício da cidadania republicana. Assim justificava toda uma história não republicana, já que este regime “não tinha profundas raízes senão nos peitos dos homens educados” (DUQUE, 1998, p. 52).

Deste modo, a relação entre educação e república é construída na obra pela simples oposição de ignorantes e de estudados. Os primeiros, por serem menos instruídos, teriam menor capacidade de compreender seu mundo, apegando-se à tradição e, por isso, procurariam defender a ordem vigente. Já os segundos, guiados pelas boas ideias, provenientes do ensino e da leitura, conseguiriam ler e refletir sobre a realidade que vivem, desejariam a liberdade e, por fim, perceberiam as qualidades na república, reverberando na luta por esse regime de governo. Diversas passagens podem exemplificar tal relação, porém, ao narrar os acontecimentos da Revolução de 1817, resumo que tem maior número de páginas e trata da formação de uma República no nordeste antes da emancipação política de Portugal, Duque aborda de modo mais enfático a referida relação.

Assim sendo, destacam-se algumas passagens, dentre elas, a do encontro entre o subdiácono José Martiniano de Alencar com seu pai, o pároco de Crato, no Ceará. Conforme o autor, Alencar, um “evangelizador da liberdade” (DUQUE, 1998, p. 45), encontrou em seu pai uma pessoa caridosa, todavia intelectualmente carente, de modo que não pôde seguir com a missão de cooptar apoio para a revolução, pois, ao ouvir suas palavras, “o bom pároco ficou tão aterrorizado que o filho teve necessidade de se calar” (DUQUE, 1998, p. 45). Portanto, para a defesa da ideia de república, era necessário mais que ser boa pessoa, era preciso capacidade intelectual e, por conseguinte, educação.

Nesta mesma perspectiva, apresenta-se a passagem sobre mulato Bastos e seu auxílio aos reacionários da Paraíba. Segundo Duque, Bastos era um “indivíduo analfabeto e dissoluto, valentão de correrias e capanga a serviço dos que bem lhe pagavam, quem se incumbiu de dirigir a gente monarquista” (DUQUE, 1998, p. 52-53). Neste trecho, foram elencados atributos de conotação pejorativa para justificar a volubilidade de Bastos, bem como o auxílio que prestou na defesa da monarquia, sendo a primeira qualificação pejorativa a de *analfabeto*. Deste modo, o autor evidenciou a importância da educação para a formação humana e para o esclarecimento político. Por consequência da falta de instrução, a exemplo de Bastos, defende-se qualquer causa levando em consideração somente os interesses particulares e a obtenção de ganhos pecuniários imediatos. De acordo com Gonzaga Duque, o movimento reacionário contra a Revolução de 1817 surgiu em outras capitanias, pois estas viviam realidade diferente de Pernambuco. Em suas palavras,

A maioria daqueles povos, ignorantes, e criados em um meio atrofiado por governos humilhadores, não podia compreender essa forma de governo democrático, em que não havia um *privilegiado*, representante absoluto do poder divino e a roda do qual a protéria, a cobiça, o nepotismo, em ajuste com ele, traçam o largo círculo da submissão do povo (DUQUE, 1998, p. 52).

Em *Revoluções Brasileiras*, quatro dos dezoito movimentos historiografados ocorreram pela vontade dos pernambucanos. Cada evento foi visto como um estágio, uma etapa em que se aprendia a se comportar como um povo livre. Ressalta-se que o autor entendia que a predileção para a liberdade, bem como para a república, não era inscrita tão somente na prática, pela luta, mas também tinha raízes na educação formal. Destarte, a educação formal seria o meio pelo qual o povo adquiriria a capacidade de observar e refletir sobre seu mundo, libertando-se da irracionalidade emocional, isto é, dando-lhe capacidade de pensar e fazer escolhas lógicas. Politicamente, representaria o repúdio ao regime monárquico, sobretudo, aos que possuíam caráter despótico, e, conseqüentemente o alinhamento com o regime republicano. Duque afirma que a vulgarização dos estudos formais na capitania de Pernambuco estaria intimamente ligada com a adesão de grande parte de sua população ao regime republicano, reforçou a relação entre a educação e a república e, consoante o autor,

Das capitanias do norte a única que, nessa época, possuía uma benéfica vulgarização de primeiras letras e estudos superiores, embora dependentes dos estreitíssimos moldes portugueses do século XVII, era Pernambuco [...] *Daí a razão porque a chama republicana mais vigorosa foi nesta que em outras capitanias. A instrução nas outras capitanias vizinhas limitava-se a pequenos, diminutos grupos na sua totalidade compostos de moços educados em Pernambuco* (DUQUE, 1998, p. 52). [grifo meu]

Com uma população mais educada e desejosa do regime republicano, o autor observou a necessidade de justificar o insucesso deste movimento contestatório, que almejava a adoção da República. De acordo com Duque, alguns homens vislumbraram na Revolução um meio de alcançar o poder, desta forma,

As irregularidades que esta ambição naturalmente provocou, tais como as investidas dos cargos públicos, as irrefletidas promoções com au-

---

mento de soldos, cavaram a desconfianças e despeitos no espírito dos habitantes. Junto a isso uma inércia dos atos, ou melhor: uma flagrante falta de tino administrativo, veio colaborar na derrocada dos alicerces da liberdade que o entusiasmo dos inteligentes patriotas tão depressa convidou a levantar (DUQUE, 1998, p. 52).

Assim, se o ideal que movia a Revolução de 1817 era o melhor para o povo, a sua falência não foi decorrente do regime adotado, mas sim da inaptidão administrativa dos revolucionários e, principalmente, da corrupção daqueles que não partilhavam totalmente da chama republicana.

Seus resumos históricos retiram a aura de passividade da construção da pátria, mostrando que o país foi erigido por um povo através de muitas batalhas, quer fossem elas com espadas ou com a letra.

## CONCLUSÃO

Percebeu-se na história escrita por Duque o uso de recursos e conteúdos da tradição do IHGB para uma nova finalidade. Essa história reúne a tradição e a inovação, na busca de consolidar um novo imaginário, uma sensibilidade que auxiliasse na consolidação da ordem republicana. A tradição se faz presente na história pragmática e nos conteúdos, já a inovação da obra reside na sua opção por uma história temática, das “revoluções” ocorridas no Brasil, escrita por meio de uma narrativa, notadamente teleológica e que tem a República como o fio condutor dos resumos. Para o autor, era necessário apresentar para os jovens os movimentos contestatórios da ordem que de alguma maneira havia colaborado para a implantação do regime republicano, mostrando, assim, suas raízes na história.

**REFERÊNCIAS**

BEHRING, Mario. A morte do Zumbi, *Kosmos*. Ano III, nº 9, setembro, 1906.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil: nações imaginadas. In:\_\_\_\_\_. *Pontos e bordados: escritos de história e política*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas escolares: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, set.-dez. 2004

DUQUE, Gonzaga. *Revoluções Brasileiras: resumos históricos*. HARDMAN, Francisco Foot; LINS, Vera (Orgs.). São Paulo: Fundação da Editora da UNESP: Giordano, 1998.

LINS, Vera. Impressões de um franco-atirador: o crítico na intimidade. In\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, J. C. (Org.). *Gonzaga Duque: outras impressões (crônica, ficção, crítica, correspondência 1882-1910)*. Rio de Janeiro: Contracapa/Faperj, 2011.

TERÁN, Oscar. *Para leer el Facundo: civilización e barbarie: cultura de fricción*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

**Parte III**

**A EDUCAÇÃO E AS TENSÕES  
DO MUNDO URBANO**



---

## **A EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES NOS ESPETÁCULOS TEATRAIS REALIZADOS PELO *CLUB DRAMÁTICO ARTHUR AZEVEDO*, EM SÃO JOÃO DEL-REI-MG (1915-1916): BREVE NOTÍCIA SOBRE UMA TESE**

*Carolina Mafra de Sá*

*Ana Maria de Oliveira Galvão*

Este capítulo pretende ser um convite à leitura da tese defendida em fevereiro de 2015, fruto da pesquisa realizada durante o doutorado de Carolina Mafra de Sá, sob a orientação da professora Ana Maria de Oliveira Galvão, com o financiamento da CAPES. Nesse trabalho, buscamos analisar a educação das sensibilidades que se deu por meio dos espetáculos teatrais promovidos pelo *Club Dramático Arthur Azevedo*, em São João del-Rei – MG, entre setembro de 1915 e novembro de 1916. Essas apresentações eram comentadas e divulgadas pela imprensa local e na folha publicada e distribuída, gratuitamente, pela associação de amadores teatrais, nas noites de espetáculo. O *Club Dramático Arthur Azevedo* prometia ao público “muitas gargalhadas, noites agradáveis e de alegria”.

As companhias teatrais, naquele período, para garantir as condições materiais de existência, atendiam às expectativas do público que buscava nessas sessões horas de diversão, momentos de prazer. Ainda que um grupo amador são-joanense formado por pessoas da elite, algumas endinheiradas, não dependesse dos rendimentos da bilheteria, não podemos esquecer que não há teatro sem espectadores. Se o fator sobrevivência não estava em jogo nessa relação, as

moedas mais valiosas eram os aplausos, os pedidos de bis, as ovações e as notas de reconhecimento da imprensa. Então, os amadores também se preocupavam em agradecer ao público.

Naquele momento, a elite são-joanense – integrante do grupo de amadores – se percebia na marcha do progresso e pretendia civilizar-se e aos seus conterrâneos, contudo a associação dramática investigada não tinha como objetivo principal educar por meio dos espetáculos. Esses sujeitos julgavam o público são-joanense culto e civilizado e, por isso, suas apresentações buscavam atender ao “gosto refinado” dessas pessoas. Isto não significa que o fenômeno educativo esteve ausente durante esses espetáculos, pelo contrário, as fontes mostraram-se ricas para compreender o que se ensinava e se aprendia nessas horas agradáveis e de prazer.

Ainda que a referida agremiação reivindicasse o estatuto de um grupo que produzia espetáculos civilizados, a maior parte de sua produção foi de peças populares, como operetas, revistas e zarzuelas.<sup>1</sup> Os gêneros teatrais denominados “populares”<sup>2</sup> eram acusados por alguns homens de letras do período de impedir que a dramaturgia nacional prosperasse. Apesar das acusações, as peças populares eram muito encenadas e celebradas por proporcionar ao público noites de diversão.

<sup>1</sup> De acordo com o *Dicionário do Theatro Portuguez* escrito por Sousa Bastos (1908):

O gênero *Opereta* para Sousa Bastos, “pode dizer-se que é uma opera-cômica de pequena importância”. Um gênero “verdadeiramente alegre”. Podem ser entendidas como operetas “as operas burlescas, apesar de algumas delas terem maiores exigências musicais” (p. 102).

A *revista*, para o mesmo autor, é “o gênero de peças, em que o autor critica os costumes de um país ou de uma localidade, ou então faz passar á vista do espectador todos os principais acontecimentos do ano findo: revoluções, grandes inventos, modas, acontecimentos artísticos ou literários, espetáculos, crimes, desgraças, divertimentos, etc. Nas peças deste gênero todas as coisas, ainda as mais abstratas, são personificadas de maneira a facilitar apresenta-las em cena. As revistas, que em pouco podem satisfazer pelo lado literário, dependem principalmente, para terem agrado, da ligeireza, da alegria, do muito movimento, do espírito, com que forem escritas, de couplets engraçados e boa encenação” (p. 128).

A *Zarzuela* é “um gênero exclusivamente espanhol. De um caráter alegre e vivo, aproxima-se da opereta francesa, mas toma ainda uma feição nacional pela introdução de trechos de canções populares, marchas patrióticas, danças alegres, seguidilhas, passacales, boleros, malaguenhas, etc.” (p. 157).

<sup>2</sup> Existem muitas discussões nas ciências sociais sobre o conceito de cultura popular, no entanto, no caso dessa pesquisa o termo “teatro popular” teve origem nas fontes. Na segunda metade do século XIX até o início do século XX, alguns gêneros teatrais eram denominados “populares” e também definidos como “teatro ligeiro”. São eles: o circo-teatro, o teatro de revista, as burletas, as farsas e as operetas. Portanto, tomamos a definição do período sobre “teatro popular”.

Entendemos como um discurso poético os espetáculos que pretendiam proporcionar prazer ao público e que se constituíram em noites agradáveis no teatro municipal da cidade. Zumthor (2007) considera que a prática discursiva da poética se diferencia da de outros gêneros por ser capaz de gerar efeitos, de proporcionar prazer. Para tanto, segundo o autor, é fundamental a presença ativa de um corpo: “de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas” (2007, p.35). Inspirado na noção de “polifonia de informação” de Roland Barthes, Zumthor afirma:

[...] o teatro aparece, de modo complexo mas sempre preponderante, como uma escritura do corpo: integrando a voz portadora de linguagem a um grafismo traçado pela presença de um ser, em toda a intensidade que o torna humano. Nisto, ele constitui o modelo absoluto da poesia oral (ZUMTHOR, 1993, p. 59).

Tomamos, portanto, o teatro como um discurso poético, logo, os espetáculos teatrais são compreendidos como *performances*, único modo vivo de comunicação poética (ZUMTHOR, 2007). A *performance* é a situação em que se dá a poética onde estão presentes corporalmente o ouvinte e o intérprete, uma “presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília” (p. 68). Zumthor (2007) acrescenta que ela modifica o conhecimento e não apenas comunica, mas marca o conhecimento transmitido. A partir dessa definição podemos afirmar que a *performance* é um fenômeno educativo, momento em que ouvintes e intérpretes, em interação, ao mesmo tempo em que realizam, constituem uma poética.

A definição do teatro como um discurso poético e a noção, baseada em Febvre (1941/1989), do teatro como um simulacro de um sistema de emoções, nos permitiram perceber o potencial da análise de espetáculos teatrais com o objetivo de investigar o fenômeno da educação das sensibilidades. Fundamentamos esse estudo na definição de Sandra Jatahy Pesavento (2007) para sensibilidades: “operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir, pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecimento” (PESAVENTO, 2007, p. 14-15). Para a autora, os sentidos são afetados gerando sensações. A percepção organiza tais sensações

por meio de uma atividade reflexiva, qualificando o mundo em valores, emoções, julgamentos e sentimentos. Os sentimentos seriam a expressão mais durável da sensação, pois são reproduzidos, transmitidos, revividos a partir da memória.<sup>3</sup>

Acreditamos que os espetáculos teatrais são produzidos enquanto seus realizadores estão imersos em sensibilidades individuais, coletivas e hegemônicas;<sup>4</sup> o público, por sua vez, também chega ao teatro imerso em diferentes formas de sensibilidade. No momento da encenação, por meio dos gestos, dos ditos, dos silêncios, da energia corporal e da presença, amadores e plateia se afetam gerando sensações. Essas sensações são organizadas por meio da atividade reflexiva de cada sujeito individualmente, que reforça sua maneira de qualificar o mundo ou a transforma, gerando novas emoções, julgamentos e sentimentos.

Para apreender a educação das sensibilidades em determinado momento histórico seria importante primeiramente compreender quais eram as sensibilidades individuais, coletivas e hegemônicas em que realizadores e público estavam imersos. Diante da impossibilidade de analisar as sensibilidades individuais, em virtude do período escolhido para a tese, nos dedicamos às sensibilidades coletivas e às hegemônicas, que permearam a produção dos espetáculos teatrais em São João del-Rei.

Segundo Robert Beck e Ulrike Krampfl (2013), refletindo sobre a história dos sentidos no espaço urbano, a experiência sensorial de um cidadão é constituída pelas práticas sociais do tempo e por uma série de filtros próprios do contexto histórico e da materialidade da cidade, que definem a percepção das mensagens sensoriais de um indivíduo, definem a sensibilidade. As experiências sensoriais

---

<sup>3</sup> Nos últimos anos, tem havido uma aproximação entre os campos da história das sensibilidades e da história da educação. Alguns pesquisadores têm se dedicado à investigação do fenômeno da educação dos sentidos e das sensibilidades ao longo da história, tanto no âmbito da instituição escolar como na sociedade de maneira mais ampla. Ver, por exemplo, a coletânea de pesquisas organizada por Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (2012).

<sup>4</sup> Com o objetivo de destacar como a educação das sensibilidades foi determinada pelas relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos e sujeitos envolvidos com os espetáculos estudados, criamos três categorias. Definimos como sensibilidades individuais aquelas elaboradas pelo sujeito a partir de sua relação com o mundo, em que estão implicados o contexto em que vive e suas características individuais como seu pertencimento de gênero, geracional, étnico-racial, social etc.; as sensibilidades coletivas são conjuntos de sensibilidades individuais comuns a sujeitos que formam grupos sociais como as mulheres, os negros, as crianças etc.; as sensibilidades hegemônicas são aquelas elaboradas por grupos sociais dominantes, que impõem como ideais um determinado modo de sentir e se relacionar com o mundo.

seriam modeladas por aspectos ligados aos sujeitos, como sexo, idade, pertencimento social, hábitos, costumes, mas também por discursos e representações veiculadas pela ciência, religião, moral, política, arte e literatura (p. 23).

Compreendemos que os discursos e representações veiculados pela ciência, religião, etc. são resultados de sensibilidades. Dessa forma, inspiradas nas ideias de Beck e Krampl (2013), consideramos que as sensibilidades já existentes modelam as experiências sensoriais e podem conformá-las ou modificá-las. Além disso, os aspectos ligados aos sujeitos também estão implicados e foram considerados no limite imposto pelos dados utilizados na pesquisa.

Para possibilitar a apreensão das experiências sensoriais constituídas pelos espetáculos teatrais, buscamos apreender as sensibilidades que as modelaram por meio dos discursos relacionados à função dos grupos amadores e à importância da arte dramática para aquela sociedade. Investigamos, portanto, como os sujeitos envolvidos com a produção teatral daquele grupo davam sentido ao teatro e ao papel do grupo amador na sociedade. Consideramos, também, minimamente, os aspectos ligados aos sujeitos envolvidos com essa atividade.

Em um segundo momento, para apreender a educação das sensibilidades nos espetáculos, focamos em determinadas apresentações. Selecionamos as representações das peças mais encenadas pelo clube dramático e que fizeram grande sucesso: *O Periquito* e *A Mulher Soldado*. Essa escolha se sustenta pela importância dessas apresentações na trajetória do clube teatral e pelo conjunto de dados mais substanciais que existem sobre elas no acervo investigado.

O estudo da estrutura narrativa das peças e da poética das encenações, ou seja, dos elementos que agradaram o público são-joanense, em relação com os modelos de espectadores que traçamos,<sup>5</sup> permitiram analisar a educação das sensibilidades. Observamos, também, o trabalho do ensaiador do clube para compreender as questões envolvidas com a escolha das peças e a distribuição dos papéis entre os amadores. Esse esforço teve o objetivo de perceber as relações entre aqueles que atuavam nas operetas e os que estavam na plateia, além de observar quais eram as sensibilidades que permearam essas relações.

---

<sup>5</sup> A explicação sobre esses modelos de espectadores encontra-se mais adiante.

A metodologia da investigação foi definida com a ajuda do trabalho de Raymond Williams (1954/2010) em que ele desenvolveu um “método de análise dramática”. Segundo Raymond Williams (1954/2010),

Podemos estudar uma peça escrita e formular uma conclusão sobre ela; a leitura a que chegarmos será crítica literária, ou terá a intenção de ser. Paralelamente, podemos estudar uma encenação e formular uma conclusão sobre ela; a leitura a que chegarmos será crítica teatral, ou terá a intenção de ser (1954/2010, p.37).

Para o autor, esses métodos têm sua utilidade, mas para analisar uma obra dramática, o exercício crítico precisa ir além. A explicação literária de uma peça deve ser seguida por considerações sobre sua representação e a explicação teatral de uma encenação precisa ser precedida por uma análise do texto que está sendo representado. O autor, então, aponta para uma terceira possibilidade de análise de uma obra dramática: aquela que se caracteriza como uma “consideração da peça e da encenação, do texto literário e da representação teatral, não como entidades separadas, mas como unidade na qual elas têm a intenção de se transformar” (WILLIAMS, 1954/2010, p. 38).

Williams criticava seus contemporâneos<sup>6</sup> que supunham que literatura e cena existissem em separado, “embora o teatro seja, ou possa ser, tanto literatura quanto cena, não um em sacrifício do outro, mas um por causa do outro” (1954/2010, p. 38). Na tese, portanto, analisamos o texto das operetas selecionadas como textos escritos para serem encenados. Consideramos as circunstâncias da produção e apresentação dos espetáculos e as sensibilidades envolvidas. O fio condutor que nos possibilitou perceber a unidade texto e cena foram as motivações que levaram os amadores a escolher essas operetas para encenar naquelas circunstâncias determinadas.

Assim como para o trabalho de Williams (2010), em nossas análises tivemos que “confiar no exercício cuidadoso da imaginação” (p. 38). Seria impossível reconstruir o momento das apresentações e ainda mais identificar as sensações e sentimentos que elas causaram nos espectadores, dado difícil de apreender mes-

---

<sup>6</sup> Williams publicou esse texto pela primeira vez em 1954.

mo ao observar um espetáculo no presente. Todavia, ao abordar algumas cenas a partir de diversos aspectos e ao considerar os sujeitos envolvidos nas apresentações e suas sensibilidades, buscamos “reconstruir a unidade essencial” (p. 38) da cena e elencar algumas sensações e sentimentos que possivelmente teriam afetado os espectadores.

## **SOBRE AS FONTES E O ACERVO**

O principal acervo utilizado para a realização da pesquisa é mantido pelo *Grupo de Pesquisa em Artes Cênicas – GPAC*, da *Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ*. Alberto Ferreira da Rocha Junior (2006), coordenador do grupo, afirma que o acervo foi constituído por duas coleções, a primeira pertenceu ao *Clube Teatral Arthur Azevedo*, expressiva associação de amadores da cidade, que atuou de 1905 até 1985,<sup>7</sup> possuía uma biblioteca com cerca de 8.000 volumes sobre os mais variados assuntos e “aproximadamente cento e vinte textos manuscritos e/ou datilografados e outros cento e oitenta textos, com numerosos vestígios de montagem” (ROCHA JUNIOR, 2006, p. 71).

A esse conjunto de fontes foi acrescida uma segunda coleção, o acervo particular de Antônio Manoel de Souza Guerra, mais conhecido como Antônio Guerra, que esteve envolvido com o teatro desde seus 13 anos de idade, atuou como ator, ensaiador, ponto, fundou e participou de alguns grupos de teatro amador em São João del-Rei e em outras cidades de Minas Gerais.<sup>8</sup>

Antônio Guerra foi secretário do *Club Dramático Arthur Azevedo*, na época de sua inauguração em 1915. Segundo os estatutos dessa associação, o secretário tinha a obrigação de manter organizada a escrituração do clube, seu livro de atas, “[...] cópias de ofícios remetidos, álbum com recortes de opinião da imprensa e

---

<sup>7</sup> A partir da análise das fontes, observamos que, nas primeiras décadas do século XX, ocorreram algumas rupturas e a dissolução do grupo, que em outros momentos se refez mantendo alguns membros, mas também agregando novos elementos para a sociedade. Na tese trabalhamos mais profundamente essa questão.

<sup>8</sup> Antônio Guerra também escreveu, em 1939, a revista *Terra das maravilhas* em parceria com o amador Alberto Nogueira.

coleção de programas, arquivo de documentos [...]”<sup>9</sup> Assim, Guerra o fez e parece ter tomado gosto pelo ofício, pois, por onde passou, em função de seu trabalho como gerente da Singer,<sup>10</sup> colecionou notas da imprensa e programas de teatro. Com este material, confeccionou 13 álbuns que hoje estão disponíveis na UFSJ. Esses álbuns guardam fotografias, postais, ingressos e programas dos espetáculos, recortes de jornais da região com críticas e notícias sobre o teatro, além de exemplares dos jornais publicados por dois clubes de teatro amador dos quais ele fez parte: jornal *O Teatro* publicado pelo *Club Dramático Arthur Azevedo* de São João del-Rei e o jornal *O Teatro* publicado pelo *Club Dramático Familiar* de Lavras. Nos álbuns, encontramos fragmentos da história do teatro de Lavras, Divinópolis, São João del-Rei, Barbacena, Juiz de Fora, Cataguases e Belo Horizonte do período de 1886 até 1984.<sup>11</sup>

Em 1968, o amador publicou seu livro: *Pequena História de Teatro, circo, música e variedades em São João del-Rei 1717 a 1967*, escrito a partir de suas coleções e memórias. Tomamos este livro como fonte, além dos álbuns 1, 2 e 13, compostos por um material datado de 1886 a 1924, que abrange o período foco do estudo.

Também utilizamos, como fontes, algumas publicações do período, como livros que fazem parte do acervo do GPAC e que possivelmente foram referências para os amadores teatrais. Além das cópias manuscritas e datilografadas das operetas analisadas – *O Periquito* e *A Mulher Soldado* – que estão no acervo do GPAC, também utilizamos o texto impresso da opereta *O Periquito*, versão de Sousa Bastos e Costa Braga;<sup>12</sup> o impresso da versão original francesa, *opéra-comique Vert-Vert*, de Henri Meilhac e Charles Nutter, de 1869; outra versão francesa

---

<sup>9</sup> Estatutos do *Club Theatral Arthur Azevedo*, disponível no acervo do GPAC – UFSJ.

<sup>10</sup> Segundo um recorte de jornal sem data e sem referência, colado na página 6 do álbum 14, confeccionado por Antonio Guerra (GPAC – UFSJ). A companhia *Singer Sewing Machine Company*, administrada no Brasil pelo Sr. W. G. Stevens, possuía representantes em diversas cidades do Brasil e, além de vender máquinas de costura, oferecia oficinas de costuras e aprendizagem de bordado às mulheres.

<sup>11</sup> Para mais detalhes sobre a constituição deste acervo e para uma análise aprofundada em relação à materialidade dos álbuns ver Lima (2006), que se dedicou ao estudo do teatro amador no início do século XX, no interior de Minas Gerais, a partir dos álbuns confeccionados por Antônio Guerra.

<sup>12</sup> O folheto *O Periquito* de Sousa Bastos e Costa Braga foi encontrado na biblioteca da *Faculdade de Letras*, da *Universidade de Coimbra*, Portugal.

do *Vert-Vert* que teria inspirado Sousa Bastos e Costa Braga na escrita da versão *O Periquito*, sendo esta uma *comédie-vaudeville*, escrita por Leuven e Deforges em 1832.<sup>13</sup>

A versão datilografada do vaudeville escrito, em 1911, pelo são-joanense Severiano de Resende, *Santo Antônio nas Águas*, localizada no acervo do GPAC nos ajudou a compreender as sensibilidades que existiam no momento das encenações analisadas.

\*\*\*

A tese foi organizada em duas partes. Na primeira, intitulada “O amadorismo teatral na virada do século XIX para o século XX: o caso do Club Dramático Arthur Azevedo em São João del-Rei (1915-1916)”, analisamos os discursos relacionados com a função dos grupos amadores e com a importância da arte dramática para aquela sociedade com o objetivo de apreender as sensibilidades que modelaram as experiências sensoriais no momento dos espetáculos do grupo. Consideramos, também, aspectos ligados aos sujeitos envolvidos com essa atividade.

O *Club Dramático Arthur Azevedo* é organizado no ano 1915, em São João del-Rei, no momento em que existiam, na cidade, quatro grêmios dramáticos, circulavam trupes profissionais e companhias circenses e o cinematógrafo estava em pleno funcionamento. O *Arthur Azevedo* não surge, portanto, com a pretensão de suprir uma lacuna em relação às opções de divertimentos na cidade. Liderados por pessoas das elites são-joanenses (intelectuais e econômicas), os amadores desse grêmio pretendiam desenvolver a arte dramática da região e distinguir-se, demonstrando suas habilidades artísticas e seu gosto refinado.

A associação de amadores dramáticos estudada reunia pessoas, necessariamente, envolvidas com a produção teatral. Além dos sócios diretores e daqueles que subiam aos palcos, o grêmio contava com um ponto, contrarregra, maquinista, aderecista, eletricista e outros auxiliares. Entre os amadores que encenavam, alguns já atuavam anteriormente em diferentes grupos da cidade, outros estrearam no *Arthur Azevedo*. O perfil do grupo amador revela o perfil de parte do

---

<sup>13</sup> Os folhetos franceses foram consultados na *Bibliothèque Nationale de France*, BNF Richelieu, sala *Arts Spectacle*.

público que frequentava suas apresentações, visto que os parentes dos sócios, que viviam às suas custas, podiam assistir aos espetáculos gratuitamente.

A diretoria do clube foi constituída por oficiais do exército, por um homem do governo e por dois homens de teatro. Esses homens, com seus bigodes e uniformes e suas maneiras elegantes marcavam os lugares sociais que ocupavam. Lugares de poder que simbolizavam a nova ordem republicana, a ordem e o progresso (representação dos militares que se construía naquele momento). Augusto Viegas, vice-presidente da Câmara Municipal de São João del-Rei, eleito orador oficial do clube, da mesma forma, com seu bigode, sua elegância e por meio de suas palestras marcava sua *finesse* e erudição. À frente da agremiação eles conferiam ao grupo o *status* de amadores civilizados, que zelavam pelos progressos e pelo desenvolvimento da arte teatral na cidade.

Antônio Guerra e Alberto Gomes, homens de teatro, reconhecidamente conhecedores da arte dramática, ocuparam as funções de secretário e diretor de cena, respectivamente. O clube, portanto, foi dirigido por uma combinação estratégica de homens influentes e intelectuais da elite são-joanense, que poderiam investir dinheiro e mobilizar o público e a imprensa; e homens que entendiam da arte dramática para realizar espetáculos que agradassem aos são-joanenses, sinalizando o “alto nível” de desenvolvimento em que se achava São João del-Rei. A diretoria exercia plenos poderes, garantidos nos Estatutos da associação. Assim, o grupo se constituiu a partir de uma forte hierarquia entre os membros de sua diretoria e os outros amadores.

As apresentações e o jornal publicado pelo grupo amador constituíam-se como espaços de sociabilidade. As redes sociais estabelecidas pelos membros da associação definiam sua produção dramática. As apresentações eram pensadas para atender aos anseios daquela sociedade e para conferir status aos amadores diante daquele grupo social.

Além da rede de pessoas que tinha os espetáculos teatrais como espaço e momento de encontros, afetos e desafetos, existia um grupo menor que se encontrava em reuniões comemorativas, como festas de aniversário. Apesar de mais restritos, esses encontros não eram íntimos, pois eram noticiados com muitos detalhes no jornal da associação. Dessa forma, o ambiente de sociabilidade constituído nesses encontros se prolongava nas páginas do jornal, distinguindo aqueles que tinham acesso a esse ciclo restrito de pessoas “cultas e civilizadas” de São João del-Rei.

Outra forma de trocar afetos e de construir um *status* para o grupo dramático era a realização de espetáculos em homenagem às pessoas importantes da cidade, ou que a visitavam. Além disso, apresentações eram realizadas em nome de alguns membros do grupo e “em benefício” de algumas instituições, atitude que tinha um caráter caritativo e que incitava a população a seguir o exemplo, frequentando os espetáculos que teriam suas bilheterias convertidas em donativos.

Os membros do clube *Arthur Azevedo* e alguns homens da imprensa são-joanense compreendiam os espetáculos teatrais como instrumentos e termômetros de civilização e progresso. As apresentações deveriam sinalizar o desenvolvimento da arte dramática na cidade, constituindo-se como modos de distinção social daqueles envolvidos com sua produção e apresentação.

Desenvolver a arte dramática para esses homens significava oferecer apresentações teatrais que se equiparassem àquelas produzidas por grandes companhias nas sociedades mais adiantadas em civilização. As elites são-joanenses viam-se como uma sociedade que já teria certo grau de civilização e desejava desenvolver seu teatro no sentido de torná-lo mais exuberante, luxuoso e alegre. Os integrantes do grupo amador almejavam distinguir-se como uma elite intelectual, de bom gosto e com poderes econômicos, além de possibilitar ao público local as mesmas experiências que tinham os públicos das companhias mais importantes do mundo civilizado. Para essas pessoas, a capital federal e a Europa eram os modelos de civilização.

As apreciações sobre as peças encenadas pelo clube *Arthur Azevedo* publicadas pelo jornal da agremiação e pela imprensa local pretendiam contribuir para o aperfeiçoamento dos amadores dramáticos, apontando-lhes os defeitos para que fossem corrigidos. Os amadores, portanto, mostravam-se empenhados em formar-se como atores e atrizes capazes de representar o teatro que consideravam legítimo. Além disso, a publicação do CDAA<sup>14</sup> também pretendia contribuir para o desempenho de outros amadores e “curiosos” que quisessem investir nessa arte, distinguindo-se, dessa forma, entre os grupos teatrais da região.

Na segunda parte da tese, intitulada “A educação das sensibilidades nas apresentações das operetas, O Periquito e A Mulher Soldado, pelo Club Dramático

---

<sup>14</sup> CDAA – Club Dramático Arthur Azevedo

Arthur Azevedo (1916)”, nos dedicamos aos textos das operetas e às apreciações sobre elas. Analisamos algumas cenas considerando os sujeitos envolvidos nas apresentações e suas sensibilidades. Buscamos reconstruir a unidade essencial da cena o que nos permitiu elencar algumas sensações e sentimentos que possivelmente teriam afetado os espectadores.

As duas peças mais encenadas pelo CDAA foram as operetas francesas *O Periquito* e *A Mulher Soldado*. As versões originais e o gênero dessas peças não eram bem vistas pelos literatos franceses e brasileiros que as julgavam demasiadamente obscenas e sem valor literário. No entanto, elas fizeram estrondoso sucesso em Paris, Lisboa e no Rio de Janeiro. As versões encenadas pelos são-joanenses foram escritas por portugueses. A reputação dos autores e compositores dos originais das peças e dos escritores das versões portuguesas, além do sucesso das operetas em cidades civilizadas, legitimavam a apresentação das operetas em São João del-Rei. *O Periquito* foi encenada na cidade oito vezes e *A Mulher Soldado*, cinco vezes.

As duas operetas tinham semelhanças que sinalizavam para as possibilidades materiais do grupo amador e para as sensibilidades daquela sociedade. Uma delas é o ambiente em que se passavam as narrativas, o quartel. Numa cidade em que as pessoas conviviam já há algum tempo com corporações do exército brasileiro, possivelmente o público se veria nos palcos e/ou a seus filhos e maridos. Dos cinco espetáculos em que se encenou a opereta *A Mulher Soldado*, dois homenageavam militares, o presidente do clube, capitão José Pimentel e o general Napoleão Felipe Achê, de Niterói.<sup>15</sup> Uma “opereta militar” que se passava num quartel seria ideal à ocasião. Da mesma forma, *O Periquito* também colocava nos palcos militares.

Outra semelhança observada é a estrutura narrativa das duas operetas, que é inspirada na fórmula das “peças bem feitas” defendida por Sarcey<sup>16</sup> e apreciada

---

<sup>15</sup> José Pimentel foi homenageado no dia 16 de maio de 1916 e o general Achê em 21 de junho do mesmo ano.

<sup>16</sup> Francisque Sarcey (1827-1899) foi um crítico teatral de destaque que atuou nos principais jornais de Paris a partir de 1860. Mais preocupado com os efeitos da dramaturgia no público do que interessado em definir obras primas, segundo Mencarelli (1999): “Sarcey tinha preferência pelas ‘peças bem-feitas’, valorizando mais a construção dramática do que o gênero teatral. Sua obstinada defesa desse teatro

por Artur Azevedo.<sup>17</sup> Na análise da estrutura narrativa das peças, identificamos algumas sensibilidades acionadas pela encenação que garantiram a comunicação poética durante os espetáculos. Dessa forma, acessamos algumas sensações que possivelmente foram experimentadas no momento da encenação. Sensações que teriam um potencial de transformação individual e coletiva.

As operetas partiam de um problema, exposto no primeiro ato, e expunham situações que tensionavam sensibilidades hegemônicas, provocando sensações e sentimentos. As sensibilidades hegemônicas tensionadas foram as operações de sentido e representação do mundo que associavam aos homens e ao mundo masculino, a rua, o quartel, a taverna, a agressividade, a violência, a guerra, os vícios e os prazeres da carne, como o sexo e o álcool. Às mulheres eram associados o convento, a casa, a família, o cuidado com os filhos, a castidade, a pureza, a ingenuidade e a sua inferioridade em relação aos homens. As mulheres que se atreviam a ocupar o mundo masculino, como as atrizes, que frequentavam os espaços públicos, se expunham nos palcos, viviam sua sexualidade com mais liberdade, despertavam sentimentos de repulsa e medo, sentimentos de inadequação.

Ao tensionar essas sensibilidades, as operetas possibilitaram aos espectadores sentir de outras maneiras. A exposição, na opereta *A Mulher Soldado*, de uma mulher desafiando as convenções, o marido e experimentando a vida como um soldado, ou, no caso do *O Periquito*, de uma atriz livre para amar, cortejada e desejada pelos homens, podem ter gerado, nas mulheres simpáticas ao movimento feminista que ganhava força no período, o desejo de se sentirem livres, desejadas, capazes, fortes como as personagens das operetas.

Essas sensações e sentimentos provocados pelas encenações eram distintos e estavam diretamente relacionados com o perfil de cada sujeito afetado pelos espetáculos. Assim, para viabilizar essa análise, criamos modelos de espectadores a partir das sensibilidades que identificamos que existiam naquele contexto. Tomamos o vaudeville escrito, em 1911, pelo são-joanense Severiano de Resende, *Santo*

---

voltado para a satisfação da plateia, através do envolvimento pela trama, consagra as peças de Scribe e influenciou as características das obras de Augier, Labiche e Sardou” (p. 95).

<sup>17</sup> Segundo Larissa de Oliveira Neves (2006), Artur Azevedo acreditava que textos bem escritos elevariam a qualidade das peças ligeiras. A insistência de Artur Azevedo em desejar o status de arte para gêneros teatrais desprezados pelos intelectuais brasileiros e estrangeiros, Mencarelli (1999) atribui à influência de uma “corrente da crítica francesa do século XIX comandada pelo então célebre Francisque Sarcey” (p. 95).

*Antônio nas Águas*,<sup>18</sup> como fonte para compreender as sensibilidades, se não das pessoas daquela cidade, ao menos daquelas que frequentavam e/ou produziam espetáculos teatrais naquele local e período.

Diante do quadro pintado pelo vaudeville são-joanense, entendemos que na plateia existiam homens, mulheres, de todas as idades, com opiniões que variavam em uma escala que ia do encantamento de Polybio ao radicalismo do padre Zuquim, personagens centrais da peça. O primeiro acabava de chegar de Paris e estava encantado pela cidade, “luz da civilização e do progresso”, “centro fulgurante”, “capital do universo intelectual”. As mulheres parisienses já ocupavam nobres funções e eram mais livres, segundo Polybio. Para o padre Zuquim Paris é a “terra da perdição” a “moderna Gomorra”.

O ensaiador do clube *Arthur Azevedo*, Alberto Gomes, responsável por escolher as peças, por distribuir os papéis entre os amadores e por ensaiar o grupo, seguia os conselhos do autor do manual voltado para amadores, Garraio (1911), que recomendava a distribuição de papéis segundo o *emploi*, ou seja, o amador deveria ter o mesmo tipo físico, idade e personalidade do personagem que iria interpretar. Alberto Gomes era fiel a essas regras até o limite dos interesses da diretoria da associação e dos preceitos morais da sociedade são-joanense. Nessa direção, a escolha das operetas *O Periquito* e *A mulher soldado* foi bastante acertada, pois considerou o número de amadores e amadoras necessário para as representações e possibilitou a exposição pública das filhas das elites são-joanenses, protegendo-as do julgamento da plateia, que entendia que os palcos não eram adequados às mulheres.

As meninas e senhoritas que encenaram pelo grupo *Arthur Azevedo* desempenharam papéis como o de educandas do convento, ou como freiras o que, de certa forma, imprimiam no corpo das amadoras as virtudes e a pureza das personagens que interpretavam, tornando a exposição nos palcos aceitável. O lugar social dos amadores e amadoras também era elemento considerado na distribuição dos personagens entre os membros do clube. Às moças que não se distinguiam socialmente entre os membros do grupo amador e que não se destacavam por suas habilidades nos palcos, restavam os papéis

---

<sup>18</sup> Escrito para ser encenado por um grupo de amadores de São João del-Rei em 1911.

“de pouca responsabilidade” e que poderiam manchar a reputação das filhas de famílias privilegiadas.

Os espetáculos organizados por amadores se configuravam como uma extensão da escola e dos salões. Eram momentos em que as elites locais apresentavam suas filhas (meninas e moças casadouras) à sociedade. Dessa forma, essas famílias “honradas” exibiam nos palcos a educação que foram capazes de oferecer às filhas, estampada na capacidade das meninas de cantar, dançar, no modo adequado como elas se portavam, na maneira cuidadosa e luxuosa com que elas se vestiam. As famílias exibiam também seu poder aquisitivo e se distinguiam de acordo com as habilidades exibidas pelas amadoras, pois só tinham acesso ao ensino de algumas dessas habilidades (como o canto) aqueles que pudessem pagar pelos cursos extras do colégio, ou por aulas particulares que, supomos, eram oferecidas por professoras da cidade, como Balbininha Santhiago.<sup>19</sup>

A escolha por encenar *O Periquito* e *A Mulher Soldado* tem relação direta com as possibilidades que as peças ofereciam para colocar em evidência, as filhas do presidente do clube, Margarida e Conceição Pimentel, as meninas do coro das educandas, o próprio Alberto Gomes, assim como outros amadores.

Os amadores Margarida Pimentel e Francisco Velloso formaram uma dupla de grande sucesso nas apresentações das operetas *O Periquito* e *A Mulher Soldado*. Os anúncios dos espetáculos destacavam a atuação dos dois e as apreciações e críticas se dedicavam ao desempenho de seus personagens. O público são-joanense não ia ao teatro apenas para ver o Periquito, ou o Libório, mas, também, para ver Margarida Pimentel e Francisco Velloso, e todos aqueles que se exibiam a partir de uma situação dramática ficcional. Vale lembrar que parte da plateia era de parentes próximos dos amadores; dessa foram, parte do público ia ao teatro para se ver, ou ver “os seus”, representados nos palcos.

Em relação aos prazeres proporcionados pelas encenações, a imprensa local mencionou alguns elementos que teriam agradado o público na apresentação de *O Periquito*. O maior destaque desses escritores foi para a parte

---

<sup>19</sup> Segundo Almeida (2010), havia em São João del-Rei professores particulares de música como o padre José Maria Xavier e Martiniano Ribeiro Bastas.

musical da opereta, sendo a comicidade da peça também citada. As apresentações de *O Periquito* marcavam o início da “nova fase” em que o encontro do teatro com a música resultara em um “surto” que permitiu grandes sucessos do teatro musicado na cidade. *A Mulher Soldado*, segundo a imprensa local, muito agradou, tanto por seus números musicais quanto por sua comicidade. O espetáculo proporcionou momentos de prazer, encantamento e êxtase.

Finalmente, a tese sobre a qual nos baseamos para a escrita deste capítulo indica novas possibilidades de pesquisas. Os resultados alcançados dizem respeito a um fragmento da história da educação das sensibilidades, por meio do teatro, em São João del-Rei. Dedicamo-nos à investigação de um grupo amador específico e a um acervo deixado por seus membros. Contudo, no período pesquisado a cidade contava com quatro grupos de teatro amador e recebia companhias profissionais. Não se pode, então, tomar a história relacionada com o *Club D. Arthur Azevedo* como representativa de toda essa diversidade. O investimento em outros acervos pode contribuir para trazer à tona novas perspectivas de análises: como a análise de jornais publicados na região, dos *Arquivos Históricos do Exército*, onde podem existir documentos sobre os militares que lideraram o CDAA e sobre a banda do *51º Batalhão de Caçadores*; dos acervos do *Colégio Nossa Senhora das Dores*, em que se podem buscar notícias sobre professoras e professores de música da cidade; e ainda os acervos do *Museu Regional de São João del-Rei* e do IPHAN. Mesmo o acervo mantido pelo GPAC – UFSJ merece mais investimentos, pois há uma infinidade de possibilidades de pesquisas, sobre a educação das sensibilidades, a partir dos álbuns confeccionados por Antônio Guerra, das peças, das partituras e da coleção de livros.

A pesquisa aqui apresentada compõe o conjunto de estudos no campo da história da educação que trabalha com uma noção ampliada de educação, e se dedica a investigar o fenômeno educativo em diversas instâncias, diferentes da instituição escolar, considerando sujeitos e objetos que não, necessariamente, tiveram relação com a escola, mas que integraram um determinado fenômeno educativo.

Sabemos que a escola é uma instituição muito recente na nossa história e embora tenha ganhado centralidade ao longo dos anos, sua existência não extinguiu outras instituições de educação, nem os múltiplos processos educativos, que fizeram e ainda fazem da nossa sociedade o que ela é. Essa

história tem sido silenciada. Ainda que não exista um levantamento rigoroso, podemos dizer, ao observar os encontros da área de história da educação no Brasil, que o número de pesquisas que se dedicam a compreender o fenômeno educativo em outras instâncias é ainda pouco significativo, em contraste com o grande volume de trabalhos sobre a escola e temas relacionados a ela.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Como trabalho de conclusão da disciplina *Tendências do pensamento educacional*, Carolina Mafra de Sá, em coautoria com Walquiria Miranda Rosa, produziram um artigo ainda não publicado, que analisou as teses e dissertações defendidas por membros do GEPHE, entre 2005 e 2007, que se dedicavam a estudar fenômenos educativos fora da escola, com o objetivo de compreender como os pesquisadores operaram com a noção de educação. A produção do GEPHE, do período analisado, demonstra certo esforço do grupo em investigar temas inovadores. Os pesquisadores reconhecem que os processos educativos são parte de processos culturais mais amplos, no entanto, algumas lacunas ainda se fazem presentes, sobretudo no que diz respeito a temas e objetos que identifiquem e reflitam sobre as práticas e processos educativos não formais e as tensões destes com os processos de escolarização. As autoras concluíram que a produção das pesquisas realizadas no interior do GEPHE está articulada a um esforço que vem sendo realizado no âmbito geral das pesquisas em História da Educação, ou seja, dar visibilidade ao processo de escolarização e às culturas escolares por ele produzidas. Cultura escolar e escolarização ganham visibilidade com grande interesse pelo funcionamento interno da escola e a compreensão da cultura escolar produzida no cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

BASTOS, Sousa. *Diccionario do Theatro Portuguez*. Lisboa: Imprensa Libanio da Silva, 1908.

BASTOS, Sousa; BRAGA, Costa. *O Periquito* – opereta em 3 atos extraída da ópera-cômica de Meilhac e Halevy Vert-Vert. Música do maestro F Alvarenga. Editor Dolivaes Nunes, São Paulo. S.d. (Cópia digital de exemplar da Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras. Código: 1317620383)

LEUVEN, DEFORGES. *Vert-Vert*, comédie-vaudeville en trois actes. Suivie De Vert-Vert, poème, par Gresset, Libraire Palais-Royal. Paris, 1832.

LEUVEN, MAZILIER. *Vert-Vert*, ballet-pantomime en 3 actes. Musique de Deldeveze et Tolbecque, Libraire-éditeur de l'opéra. Paris, 1851.

MEILHAC, Henri, NUITTER, Charles. *Vert-Vert*, opéra-comique en trois actes, Libraire Palais-Royal. Paris, 1869.

RESENDE, Severiano de. *Santo Antônio nas Águas*, vaudeville, São João del-Rei, 1911. Versão datilografada localizada no acervo do GPAC – UFSJ.

### Bibliografias

ALMEIDA, Marcelo Crisafuli Nascimento. “*Folgedos do Povo*” e “*Partida Familiar*”: a música e suas manifestações populares em São João del-Rei (1870-1920). 2010. 138f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento de Ciências Sociais, São João del-Rei, 2010.

BECK Robert, KRAMPL Ulrike, RETAILLAUD-BAJAC Emmanuelle. *Les cinq sens de la ville du Moyen Âge à nos jours*, Tours, Presses Universitaires François Rabelais, 2013 (Perspectives Villes et Territoires). 398

FEBVRE, Lucien. Como reconstituir a vida afetiva de outrora? A sensibilidade e a história. In: *Combates pela história*. Trad. Leonor Marinho Simões e Gisela Moniz. Ed. Presença. Lisboa, 1989, p. 217-238.

GUERRA, Antônio. *Pequena história de teatro, circo, música e variedades em São João del-Rei (1717-1967)*. Juiz de Fora: Esdeva, 1968.

NEVES, Larissa de Oliveira. *As Comédias de Artur Azevedo: em busca da história*. 2006. 458 f. Tese. (Doutorado em Letras na área de Literatura Brasileira). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

---

MENCARELLI, Fernando Antonio. *Cena aberta: a absolvição de um bilontra e o teatro de revista de Arthur Azevedo*. Campinas: Editora da UNICAMP, Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

OLIVEIRA, Marcus Tabora de. (Org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. 1ªed. Curitiba: Editora da UFPR, 2012, v. 1.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (org.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ROCHA JUNIOR, Alberto Ferreira da (Alberto Tibaji). Arquivos teatrais: letra e voz. In: *Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (Memória ABRACE X), Rio de Janeiro, 2006, p. 71-72

SÁ, Carolina Mafra de. *Do convento ao quartel: a educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João Del Rei MG (1915-1916)*. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

WILLIAMS, Raymond. *Drama em cena*. Trad. Rogério Betonni. São Paulo: Cosac. 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a Voz: a literatura medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



---

## COMPETENTE SPORTSWOMAN E DEDICADA PROFESSORA: LUCIA JOVIANO E A GYMNASTICA (1910-1932)<sup>1</sup>

*Gyna de Ávila Fernandes  
Andrea Moreno*

Precisamente, às 9 horas da manhã, entraram em campo, sob as ordens da competente sportswoman Lucia Joviano, os contendores para a disputa de um sensacional ‘match’ de ‘basket-ball’<sup>2</sup>.

Dedicada e competente dirige essa secção a senhorita Lucia Joviano, docente de educação física da Escola Normal da nossa capital<sup>3</sup>.

Os trechos transcritos acima compuseram reportagens que circularam nos jornais de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro e, chama-nos atenção, a forma como adjetivavam Lucia Joviano caracterizando-a como *competente, dedicada, sportswoman*. Quem era essa *docente de educação física*? Onde e o que ensinava? Por que adjetivá-la como *dedicada e competente sportswoman*?

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Competente sportswoman e dedicada professora: Lucia Joviano e a *gymnastica* no ensino normal (1910-1932)”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, no ano de 2013.

<sup>2</sup> FOOT-BALL. Bello Horizonte, 13 de setembro de 1917.

<sup>3</sup> A NOITE. Quarta-feira, 15 de agosto de 1928.

Estudos anteriores já apontaram a presença de Lucia Joviano lecionando na Escola Normal Modelo da Capital (Belo Horizonte) e sua relação com alterações encontradas nos programas da cadeira de *Gymnastica*. Sabe-se que, após assumir essa cadeira, outros conteúdos, como os *jogos athleticos*, foram ganhando espaços e visibilidade no ensino de *Gymnastica*.<sup>4</sup>

Nesse sentido, foi importante compreender quais foram as condições que permitiram que essa professora ocupasse esse local de referência para receber essas adjetivações. Para isso, compreender a sua trajetória profissional tornou-se um exercício profícuo.

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo compreender a trajetória profissional de Lúcia Joviano, tomando como eixo a sua contribuição na constituição da cadeira de *Gymnastica/Educação Physica* na formação de professores/ ensino normal.

Como recorte temporal estabeleceu-se o intervalo entre 1910 e 1932. Essas datas foram associadas aos momentos de relevância para o estudo da trajetória profissional de Lucia, principalmente no que diz respeito sobre os lugares que ela ocupou. O ano de 1910 refere-se à sua entrada no curso de formação de professoras da Escola Normal Modelo da Capital e o marco final foi definido no ano de 1932, quando a Escola Normal do Distrito Federal foi reorganizada, tornando-se Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com objetivos ampliados e novas demandas educacionais.

Para investigar a trajetória de Lucia Joviano, foi importante seguir os rastros, os indícios e os sinais deixados pelas fontes. Tornou-se necessário ouvir “as diferentes vozes emanadas de diferentes documentos” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007). As legislações do Ensino Normal mineiro e fluminense, jornais, revistas, documentos institucionais das escolas normais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, o livro *Balão Cativo*, de Pedro Nava, e documentos do acervo pessoal da sobrinha de Lucia, a senhora Wanda Joviano compuseram o conjunto de fontes utilizado.

Nesta investigação, duas hipóteses conduziram a narrativa. A primeira indicava que o repertório acessado por Lucia Joviano informou e qualificou a sua

---

<sup>4</sup> MORENO et al. 2009; FERNANDES, 2010; MORENO & FERNANDES, 2011.

atuação como docente na formação de professores; e a segunda hipótese ressaltava que a atuação da professora Lucia proporcionou alterações nos saberes pertencentes à cadeira de *Gymnastica/Educação Physica* no Ensino Normal.

### **SENHORITA LUCIA JOVIANO**

Lucia Joviano nasceu em Barbacena, Minas Gerais. Era filha de Francisca e Arthur Joviano. Frequentou o Curso Normal da Escola Normal Modelo da Capital entre os anos 1910 e 1914, em Belo Horizonte. Tornou-se professora de *Gymnastica* e iniciou seus trabalhos na mesma instituição escolar em que se formara.

A professora Aurelia Olyntho<sup>5</sup> foi a primeira a ocupar a cadeira de *Gymnastica* da Escola Normal Modelo da Capital, em 1911, tendo sido substituída, em 1918, pela professora Lúcia Joviano. Nessa transição entre professora e aluna, percebeu-se alterações na perspectiva de ensino da *Gymnastica* até então priorizada, introduzindo, dentre outras coisas, os *jogos athleticos* e as competições esportivas como prática corporal importante para a educação do corpo. Paulatinamente, Lucia foi protagonizando momentos que diziam respeito às essas práticas.

No final dos anos 20, transferiu-se para a capital da República, seguindo os passos de seu pai. No Rio de Janeiro, continuou a exercer a sua profissão de professora de *Gymnastica*; ministrava aulas na Escola Normal do Distrito Federal.<sup>6</sup>

Para examinar os vestígios sobre a hipótese da existência de um repertório acessado por Lucia, foi importante reconhecer os lugares em que Lucia transitou, as pessoas com quem ela estabeleceu relações, os espaços que ocupou; isso se tornou fundamental para a compreensão de sua vida profissional. Encontrar os sujeitos e investigar a ambiência e as relações de sociabilidades foram essenciais para compreender a rede de pertencimento frequentada por Lucia. Perseguir o sobrenome Joviano e os seus sujeitos possibilitou flagrar Lucia nesse espaço social.

---

<sup>5</sup> Essa professora formou-se na Escola Normal de Ouro Preto, na década de 1890 e foi a primeira professora de *Gymnastica* da Escola Normal Modelo da Capital. Ver Romão et al. (2012).

<sup>6</sup> Lucia Joviano falece em 1969, em decorrência de um acidente de carro na Praia do Flamengo (Acervo Pessoal de Wanda Joviano).

## OS JOVIANOS: OS CLUBS, O FOOT-BALL, O “MUNDO” ESPORTIVO

O nome é uma das características possíveis para se reconhecer quem são os sujeitos pertencentes a uma família. O nome, segundo Bourdieu (1986), institui-se em “uma identidade social constante e durável, que garante a identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis onde ele intervém como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis”. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que o nome Joviano funcionou, nesta investigação indiciária, como um fio que vai desenrolando e indicando o caminho a ser percorrido. Assim como no mito relatado por Ginzburg (1989), onde Ariadne oferece um fio a Teseu, que se orienta no labirinto, o nome Joviano orienta a busca pelos espaços e pelas redes de pertencimentos conformados em torno de Lucia. Perseguir o sobrenome Joviano e problematizar os lugares ocupados e/ou frequentados por esses sujeitos configura-se uma ação que possibilita perceber uma ambiência vivida por Lucia Joviano, que autoriza e legitima suas escolhas e comportamentos.

Seus pais, Arthur Joviano e Francisca da Rocha se conheceram em Barbacena, cidade do interior de Minas Gerais. Ambos eram fluminenses. Casaram-se em 30 de novembro de 1891 e tiveram nove filhos: Romulo, Célia, Lucia, Martha, Fausto, Albino, Zina, Flora e José. Fixaram residência, inicialmente, em Barbacena; depois se transferiram para Belo Horizonte. Essa cidade recém-inaugurada foi um dos palcos das experiências vividas por essa família.<sup>7</sup>

Considerada por Pedro Nava – em seu livro *Balão Cativo* – como uma “família integrante da cúpula tradicional mineira”, a família Joviano fazia-se presente na vida social da nova capital. Ribeiro (2007) também nos ajuda a visualizar essa presença ao utilizar a expressão “Vida social elegante” para descrever a inclusão de Romulo Joviano na direção do *Yale Athletic Club*, agremiação fundada no ano de 1910, e que possuía como membros, majoritariamente, sócios advindos de “uma população empregada nas fábricas e no comércio local”. Ao contrário dos outros *clubs* existentes, que eram “formados por funcionários públicos, profissionais liberais, comerciantes e, principalmente, por estudantes”, do *Yale* fazia parte o operariado belo-horizontino. A presença de Romulo

<sup>7</sup> As informações são escassas sobre a diferença entre as idades dos filhos. Sabe-se que Romulo foi o primogênito e que Lucia foi a terceira da linhagem. José de Araújo foi o filho adotado pelo casal Joviano. Acervo Pessoal: JOVIANO, Wanda Amorim. Sementeira de Luz. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2008.

na diretoria relacionava-se com a sua experiência com o Futebol. Foi convidado a participar desse *club* como “um valente e conhecido footballer”,<sup>8</sup> garantindo assim que o *Yale* compartilhasse “dos mesmos significados projetados sobre o Futebol, tendo atuação vinculada aos ideais da vida social elegante e de desenvolvimento físico dos praticantes do esporte”.<sup>9</sup>

Romulo Joviano transitou por diferentes instituições que possuíam o Futebol como prática esportiva. Ocupava os lugares de jogador, diretor e presidente. Essas funções estavam, em diferentes momentos, imbricadas; suas características se confundiam e se complementavam. Segundo Rafael Ribeiro (2007), ao dizer sobre o *Yale*, os jogadores mais experientes ficavam responsáveis pelo treinamento daqueles que apenas recentemente haviam tomado contato com o Futebol. Esse era o caso do Romulo, que foi convidado para participar da diretoria e, ao mesmo tempo, auxiliava nos treinamentos dos jogadores menos experientes.

Moura (2010) e Ribeiro (2007) relatam que o *Sport Clube Football* foi o primeiro time de Futebol criado em Belo Horizonte. Sua criação data de 10 de julho de 1904, e foi fundado por “Victor Serpa e seus amigos que eram filhos de acadêmicos, de grandes comerciantes e de altos funcionários do Estado” (MOURA, 2010). Romulo Joviano começa a se envolver com o futebol nesse período, mais especificamente, em 1904, quando foi escalado para fazer parte desse time recém-inaugurado.<sup>10</sup> Além do time de seniores, o *Sport Club Football* possuía o time de juniores e Romulo compunha esse time, que começava a dar “os primeiros passos para criarem as raízes do Futebol na cidade de Belo Horizonte” (RODRIGUES, 2006). Foi nessa ambiência que Romulo Joviano estabeleceu seus vínculos de pertencimento, tanto sociais quanto esportivos.

Com a criação do *Sport Club*, em 1908, Romulo Joviano assume sua diretoria, como, também, ocupa o lugar de capitão do *team* em uma de suas partidas de *foot-ball*. Convivia com outros nomes de destaque na vida social de Belo Hori-

---

<sup>8</sup> A expressão, do inglês, *footballer* significa jogador de Futebol, Futebolista. Nesse trecho, então, Romulo Joviano foi caracterizado como “um valente e conhecido jogador de Futebol”. É importante ressaltar o uso das expressões na língua inglesa, pois, segundo Melo (2007), “durante muitos anos, as palavras que designavam as peculiaridades do esporte não eram traduzidas para o português [...] Somente no decorrer do século XX, observa-se um “aportuguesamento” dos termos esportivos”.

<sup>9</sup> Match de foot-ball. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 de novembro de 1911.

<sup>10</sup> FOLHA PEQUENA, 24 set. 1904, p. 1.

zonte, tanto no que diz respeito a questões esportivas, quanto no que se refere aos pertencimentos a uma elite belo-horizontina.<sup>11</sup> O *Sport Club*, com o nome muito parecido com o primeiro *club* de Futebol de Belo Horizonte, permaneceu ativo com suas práticas esportivas até meados de 1913.

O *America Football Club* foi criado, em 1912, por garotos, com idade máxima de 13 anos, que jogavam Futebol e que, devido à pouca idade, não conseguiam ingressar nos demais *clubs* existentes em Belo Horizonte. Ribeiro (2007) narra que essa agremiação teve “importante papel na consolidação do esporte na capital mineira”, já que o *America* procurava atender as necessidades iniciais da entidade, elementos mais diretamente ligados à prática atlética: espaços para jogos e para reuniões, equipamento, verbas e, mais interessante, “jogadores, ao invés de sócios”, tornando a prática de Futebol mais organizada e sistematizada. Possuía em seu elenco representantes de “destaque no meio esportivo”. Mesmo aqueles *sportsmen* que se ligaram a outras entidades acabaram por se unir ao *America*, como foi o caso do já veterano Romulo Joviano que, depois de passagens pelos dois *Sport Clubs* e pelo *Yale*, tornou-se presidente do *America* em 1917 (RIBEIRO, 2007).

Além da presença de Romulo Joviano, seu irmão Fausto também fez parte desse time. Fausto jogou pelo *America Football Club* no período em que esse time vivia tempos de vitórias e reconhecimento. Jotapê Saraiva, autor de um texto sobre a história do América, lista os sujeitos participantes do momento de glória desse time, considerados como uma “poderosa equipe que conquistou o campeonato de 1916 e os nove subsequentes até 1925”, e o nome de Fausto Joviano é citado como um dos “heróis dessa conquista que engrandeceram o pavilhão americano”.<sup>12</sup>

Outro “Joviano” que também esteve envolvido com o futebol e com o *America Football Club*: Albino Joviano foi jogador desse time no ano de 1929. O jornal Diário Mineiro noticiou, no dia 25 de junho de 1929, a realização de uma partida de *football* entre o *America* e o *Athletico*,<sup>13</sup> ao descrever a escalação dos

---

<sup>11</sup> REMEMORANDO: os primórdios do football em Belo Horizonte. *Vida Esportiva*, Belo Horizonte, 14 nov., 1927. p.1-3 In: RODRIGUES, 2006.

<sup>12</sup> Texto de Jotapê Saraiva. Informações disponíveis em [www.mundodocoelho.wordpress.com/historia-do-america](http://www.mundodocoelho.wordpress.com/historia-do-america).

<sup>13</sup> O *Athletico Mineiro Football Club* foi fundado em 25 de Março de 1908, no Parque Municipal, por um grupo de jovens pertencentes a tradicionais famílias mineiras. Em 25 de Março de 1913, o time ganhou um novo nome e passou a se chamar *Club Athletico Mineiro*. (MOURA, 2010)

dois times, o nome de Albino estava compondo o time do *America*.<sup>14</sup> Os contatos iniciais de Albino Joviano com o futebol se deram no *Gymnasium Anglo-Mineiro*.

Pedro Nava (2012) narra as memórias da sua infância, principalmente no que diz respeito aos anos em que frequentou o *Gymnasium Anglo-Mineiro* – entre 1914 e 1915.<sup>15</sup> Segundo o autor, os “Jovianos”, ao lado dos Jacob, dos Dantas, dos Baeta Neves e dos Rothier Duarte, faziam parte do grupo de “pessoas gradas da sociedade”. Relata, ainda, que esse colégio era um “colégio sem latim, nenhum catecismo e excesso de esporte”; no caso, o excesso era do futebol, considerado “esporte por excelência do colégio”.

Albino Joviano era colega de classe de Pedro Nava; estudaram juntos na quarta série, em 1915. Ao recordar as aulas de ginástica, Nava fala sobre os exercícios de ginástica e sobre as atividades no campo de Futebol. Sobre seu colega de classe, conta que Albino era um habilidoso aluno nas aulas, principalmente quando se tratava do futebol. Segundo esse memorialista, uma das razões da popularidade do Anglo entre os meninos de Belo Horizonte foi a “notícia que se espalhou que o colégio teria no currículo cátedra e professor titular de Futebol”. Com a sua vivência no interior dessa instituição, Nava afirma que existia uma “equipe inteira de professores, porque todos os mestres eram *footballers* de alta classe”. Albino Joviano, pertencente a uma família que participava de diferentes maneiras na constituição dos primeiros clubes de Futebol de Belo Horizonte, não poderia ser aluno de outra instituição, a não ser o *Gymnasium Anglo-Mineiro*, “escola sem latim e com excesso de esportes”.

As primeiras décadas do século XX demarcam um período em que os *clubs* de *foot-ball* estavam se afirmando em Belo Horizonte. Nesta investigação, ressalta-se essa afirmação do Futebol através dos caminhos percorridos pela família Joviano com esse esporte. Ribeiro (2007), quando analisa o crescimento do interesse e a intensificação das atividades do Futebol em Belo Horizonte nessas décadas, aponta o colégio como um colaborador para a disseminação desse esporte.

---

<sup>14</sup> DIARIO MINEIRO. Ano I, nº 12. 5 p. 25/06/1929. Diário dos esportes.

<sup>15</sup> Essa instituição de ensino funcionou entre os anos de 1913 e 1915. Nasceria com a incumbência de “dotar a cidade de uma instituição moderna” para que os “altos funcionários”, os “homens de dinheiro”, os “políticos amigos do interior” e as “*pessoas gradas* da sociedade” pudessem matricular seus filhos (NAVA, 2012).

Albino Joviano experimentou e “viveu” o Futebol no interior do *Gymnasio Anglo-Mineiro* e, posteriormente, assim como seus professores, foi praticar esse esporte além dos muros do colégio, em uma instituição voltada para essa prática esportiva, o *America Football Club*. Vale dizer que, além da vivência esportiva no colégio, Albino era membro da família Joviano, que possuía contato intenso com essa prática esportiva. O seu destaque no meio esportivo foi validado, também, por essa ligação de pertencimento familiar.

Falar dos *clubs*, das instituições esportivas, do esporte, no caso o futebol, tornou-se importante para perceber o envolvimento da família Joviano nesse movimento esportivo que a cidade de Belo Horizonte experimentava. O Futebol estava passando pela fase de sua legitimação, procurando estabelecer-se como uma prática corporal saudável, higiênica, necessária para o desenvolvimento físico. Lucia Joviano participou dessa ambiência esportiva, seja no clima da cidade de Belo Horizonte, seja nas suas relações familiares.

Além dos seus irmãos, seu pai Arthur Joviano também era afeito às práticas esportivas. Além de presenciar os seus filhos – Romulo, Fausto e Albino – atuando em diferentes *clubs*, Arthur Joviano também possuía seu nome associado ao movimento de interesse e crescimento das práticas esportivas na capital mineira.

O *Club Sports Hygienicos* foi criado em 28 de setembro de 1913, com o objetivo de realizar no Parque Municipal práticas higiênicas, salutaras e divertidas.<sup>16</sup> Marilita Rodrigues (2006) chama a atenção para o nome sugestivo desse *club*, “tanto pelos valores aliados à cidade, que se constituía de forma salubre e higiênica, como pelos valores higiênicos aliados à prática esportiva na época, principalmente porque a iniciativa havia partido de um grupo de médicos da capital”. Mesmo não sendo médico, Arthur Joviano fazia parte desse grupo que pensou e viabilizou a criação do *Club Sports Hygienicos*. Rosa et al. (2011), ao estudar sobre as memórias desse *club*, diz que a presença de Arthur Joviano no *Hygienicos* revelava a preocupação do clube com as questões educacionais, atreladas aos preceitos higiênicos.

Essa agremiação iniciou suas atividades esportivas com a prática do *Lawn-tennis*, e logo depois formou seu time de Futebol. O *Sports Hygienicos* demons-

---

<sup>16</sup> O Parque Municipal foi pensado para ser um espaço de lazer moderno da Capital. Foi palco do surgimento e da consolidação de diferentes práticas esportivas. Com uma área ampla, o Parque Municipal encontra-se em uma área central da capital, às margens da Avenida Afonso Pena. Ver VILHENA, 2008.

trava “ocupar-se de variadas atividades atléticas” (RIBEIRO, 2007) e preocupar-se em “promover o progresso moral da cidade, mediante as práticas esportivas” (RODRIGUES, 2006).

A Família Joviano fazia parte desse movimento, constituía essa ambiência cultural e esportiva em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX. Além do seu envolvimento com a efervescência cultural e esportiva vivida em Belo Horizonte, essa família também possuía um vínculo estreito com a docência como profissão.

### ARTHUR E CÉLIA: JOVIANOS E A DOCÊNCIA

Arthur Joviano nasceu em 1862, na cidade de Barra Mansa, na Província do Rio de Janeiro. Fixou residência em Barbacena e lá começou a trabalhar como tipógrafo. Da tipografia, passou à redação e, depois, à direção do jornal *A Folha*, editado em Barbacena e que, posteriormente, foi de sua propriedade. Ao se transferir para a cidade de Belo Horizonte, Arthur Joviano fundou e dirigiu os jornais *Diário de Minas*, *Jornal do Povo* e *Folha Pequena*. Ainda na cidade de Barbacena, Arthur havia atuado como professor de português em algumas instituições escolares, como o Colégio Nossa Senhora da Piedade e a Escola Normal da cidade.<sup>17</sup>

Quando transferido para Belo Horizonte, nos anos iniciais do século XX, Arthur Joviano engajou-se em dois movimentos na cidade. O primeiro, como vimos, diz respeito ao seu envolvimento com as práticas esportivas e os seus respectivos *clubs*. Já o segundo refere-se à sua prática docente que, paulatinamente, vai sofisticando-se e ganhando visibilidade. Vale ressaltar que esses movimentos não foram opostos; ao contrário, foram complementares.

Em Belo Horizonte, o trabalho com a língua pátria tornou-lhe um professor reconhecido no campo educacional. No ano de 1907, Arthur Joviano tornou-se membro efetivo do Conselho Superior de Instrução Pública. Esse órgão era responsável pela emissão de pareceres técnicos sobre os livros didáticos a serem

---

<sup>17</sup> Informações contidas em artigo de autoria de Nestor Massena, publicado no jornal *Cidade de Barbacena*, em 9 de novembro de 1943. Acervo pessoal: JOVIANO, Wanda Amorim. Sementeira de Luz. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2008.

adotados pelo governo.<sup>18</sup> No mesmo ano, o professor Arthur escreve a cartilha “Primeiras Leituras para crianças”<sup>19</sup> e, por meio de uma carta endereçada ao Secretário do Interior, anexada nas primeiras páginas dessa cartilha, ele apresenta as intenções de seu produto, oferece sua obra ao Governo de Minas e, ao mesmo tempo, problematiza a situação da educação em Minas Gerais. Argumenta que, diante da reforma educacional proposta no governo de João Pinheiro (1906-1908), os professores estavam sem livros que os auxiliassem na alfabetização das crianças, já que a reforma indicava a necessidade de um método novo; nas palavras de Arthur Joviano, era necessário modificar os “velhos moldes da nossa rotineira escola primária”<sup>20</sup>.

O livro de Arthur Joviano seria um instrumento para aparelhar os professores com a nova organização do Ensino Primário mineiro. Aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública, foi distribuído gratuitamente para as escolas públicas, chegando a uma quantia de “100 livros para uma única escola” (MACIEL, 2004). Esse não foi o único livro publicado por Arthur, escreveu também: *Colleções de Cadernos de Caligrafia, Língua Pátria* – em três volumes: *Primeiro Livro, Segundo Livro e Terceiro Livro; Ler e Escrever; Composição* – em cinco volumes; *Prática do método analítico da sentença e Ginástica Respiratória*.<sup>21</sup> A participação de Arthur Joviano na elaboração de métodos de alfabetização e leitura foi intensa. Esse professor esteve envolvido de maneira efetiva nas questões educacionais mineiras, e de forma propositiva, demonstrando seus ideais e suas ideias sobre uma educação moderna, sobretudo por meio de seus livros e de sua atuação na docência.

No exercício de professor, Arthur Joviano, inicia sua docência em Belo Horizonte, no ano de 1907, trabalhando na Escola Normal Modelo da Capital. Era o

---

<sup>18</sup> Anuário de Minas Gerais 1906-1913. Ano 1907, p.409.

<sup>19</sup> Há várias pesquisas, inclusive sediadas na FaE-UFMG, sobre Arthur Joviano, seus livros e seu método, tais como: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um passeio pelo arquivo público mineiro: Estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX, 2003; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livraria Francisco Alves em Minas Gerais; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva & MACIEL, Francisca Izabel. A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes; RODRIGUES, Andréia Cristina Rezende & ARAUJO, José Carlos Souza. O otimismo pedagógico e o discurso educacional na imprensa uberlandense: o Jornal A Tribuna.

<sup>20</sup> FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um passeio pelo arquivo público mineiro: Estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX, 2003.

<sup>21</sup> Acervo Pessoal: JOVIANO, Wanda Amorim. *Sementeira de Luz*. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2008.

professor responsável pela primeira cadeira: “portuguez e francez”. Além de ocupar o cargo de professor, acumulava a posição de secretário, já no ano de 1908.<sup>22</sup>

Galgando outros cargos nessa instituição escolar, o patriarca da família Joviano assume, em 24 de julho de 1913, a direção da Escola Normal Modelo da Capital, permanecendo nessa função até o fim do ano de 1922, quando faz um pedido de exoneração do cargo.<sup>23</sup> Nesse mesmo ano, também a seu pedido, Arthur foi exonerado do Conselho Superior de Instrução Pública.<sup>24</sup> Esses pedidos de exoneração “coincidentes” estão relacionados com o deslocamento de Arthur Joviano para a Capital Federal, a cidade do Rio de Janeiro.

Em terras fluminenses, esse professor continua seu caminho nas questões educacionais. Trabalhou como inspetor de ensino, no ano de 1928, e alguns de seus livros, já listados anteriormente, circularam e foram aprovados pelo Governo do Rio de Janeiro.<sup>25</sup> O seu trabalho, como professor e autor de livros didáticos, foi reconhecido pela Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>26</sup> e em um dos seus momentos de debates educacionais, Arthur Joviano foi convidado a ministrar uma conferência, no ano de 1929, cujo tema versava sobre “Aplicação do ensino primario da linguagem na Escola Activa”.<sup>27</sup> Circular nessa associação e proferir uma conferência nesse ambiente indica um reconhecimento do trabalho que esse professor vinha realizando em Minas Gerais e que naquele momento fazia parte das questões educacionais do Rio de Janeiro.

A competência de Arthur Joviano como docente também foi ressaltada pelo memorialista Nava, e ainda mais, esse autor relacionou a aptidão de sua professora Célia ao exemplo de seu pai. Refere-se à Célia Joviano, professora de por-

---

<sup>22</sup> MINAS GERAIS, Relatório da Secretaria do Interior, 1907. MINAS GERAIS, Relatório da Secretaria do Interior, 1908.

<sup>23</sup> Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros, 1891 a 1930. Ano 1923, p. 218.

<sup>24</sup> Pharol. Juiz de Fóra, terça-feira, 17 de outubro de 1922.

<sup>25</sup> Artigo, de autoria de Nestor Massena, publicado no jornal Cidade de Barbacena, em 9 de novembro de 1943. Acervo pessoal: JOVIANO, Wanda Amorim. *Sementeira de Luz*. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2008.

<sup>26</sup> A Associação Brasileira de Educação congregava educadores que discutiam as questões e os rumos da educação brasileira. De acordo com Linhales (2009), a Associação Brasileira de Educação, sediada no Rio de Janeiro, “ocupou um importante lugar político e cultural na produção de sentidos para a educação escolar brasileira”.

<sup>27</sup> A Manhã. Quinta-feira, 9 de janeiro de 1929.

tuguês de seu colégio, *Ginásio Anglo-Mineiro*. Sobre a excelência de suas aulas, Nava discorre:

[...] corríamos para a aula deliciosa da d. Célia Joviano. Ela era simpática, alegre, saudável, tinha olhos rasgados e noturnos, boca sanguínea de alvorada rindo sem parar de dentes brancos. Tinha a mesma pisada pesada, firme, dos irmãos Romulo, Fausto e Albino. Ensinava bem e pra valer. Caligrafia, português, os verbos, a gramática, rudimentos de análise. Tudo obedecendo a um programa. Dentro do ensino meio fantasista dos ingleses, o de d. Celia distinguia-se pela organização, seguimento e método. Tinha de quem sair, pois era filha de seu Arthur Joviano – professor e diretor da Escola Normal. Além da estrutura da língua nossa, d. Celia fazia-nos decorar trechos de José de Alencar, Macedo, Coelho Neto, Bilac, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Augusto de Lima.<sup>28</sup>

Pedro Nava descreve o fazer de Celia Joviano como algo eficiente e “pra valer”. Considera que, por ser filha de Arthur Joviano, Celia reunia as qualidades e competências de uma boa professora, “distinguia-se pela organização, seguimento e método”. Nesse trecho, Nava reconhece características que o fazem associar Celia ao seu núcleo familiar. Dizer que ela “tinha a mesma pisada pesada, firme, dos seus irmãos Romulo, Fausto e Albino” é perceber a existência partilhada de experiências, valores, atitudes comportamentais que são marcas de um determinado grupo familiar. A associação ao seu pai e aos seus irmãos nos diz de um lugar de pertencimento, reconhecimento de atitudes e comportamentos.

Falar sobre Célia e sobretudo ressaltar o percurso traçado por Arthur Joviano, tanto no campo esportivo quanto no campo educacional, se faz importante, pois realça a ambiência em que Lucia Joviano estava inserida. Ser filha de um professor que atuou de maneira visível na instrução pública possibilitava-lhe um saber que ultrapassava aqueles aprendidos na Escola Normal.

---

<sup>28</sup> NAVA, Pedro. Balão Cativo. Memórias. vol. 2. 2012. p. 197.

## COMPETENTE SPORTWOMAN E DEDICADA PROFESSORA

Investigando os diferentes lugares que ocupou e transitou, as redes de sociabilidades que manteve, e seus núcleos de pertencimentos, foi possível compreender que Lucia Joviano estabeleceu relações, partilha de saberes e experiências, com seus familiares que a autorizavam a experimentação de diferentes práticas corporais. *Clubs* e escolas, esses meios de trocas, partilha de sensibilidades, de experiências vividas no seio da família Joviano constituiu-se como um repertório (TILLY, 1993, *apud* CHAMON, 2005) – um conjunto de informações – que Lucia Joviano acessou e que embasou sua prática docente. Em outras palavras, a ideia de que um conjunto de formas de ações, conhecimentos, memórias e experiências é partilhado e aprendido coube bem na análise da trajetória profissional de Lucia.

Foi possível perceber que esse repertório edificado em torno dos Jovianos foi compartilhado e acessado por Lucia, que usufruiu desse conhecimento social sedimentado e produzido nesse seio familiar (ALONSO, 2012). Munida desse repertório, Lucia inseriu-se em dois estabelecimentos de ensino como professora de *gymnastica/educação física*: a Escola Normal Modelo da Capital e a Escola Normal do Distrito Federal. Cada escola apresentava suas peculiaridades, e a professora Lucia Joviano foi-se ajustando às demandas específicas da disciplina *gymnastica/educação física* oferecida em cada escola. O trato com esse conhecimento, em cada instituição, foi diferenciado, tanto no que diz respeito às finalidades da disciplina como, também, no papel ocupado por Lucia.

Em Minas Gerais, Lucia Joviano esteve à frente da organização e estruturação da disciplina *Gymnastica*, dando continuidade ao processo de escolarização dessa disciplina iniciado pela sua professora, Aurelia Olyntho. Informada por um conjunto de entendimentos e experiências vividas nas suas redes de pertencimentos, Lucia assumiu as alterações nos conteúdos da disciplina. A prática corporal denominada pelos programas escolares de *jogos athleticos*, aos poucos, foi se tornando “carro-chefe” da disciplina de *Gymnastica*.

Já no Rio de Janeiro, na Escola Normal do Distrito Federal, Lucia Joviano experimentou o fazer docente em outro tempo e espaço de formação de professores. A capital do país apresentava uma rede de relações mais ampla e mais complexa. As proporções eram outras. Lucia estava diante de um espaço no qual circulavam pessoas e obras de referência. A disciplina, naquele momento chama-

da de *Educação Physica*, também demandava outras competências e habilidades. Outros conteúdos faziam parte do programa de ensino dessa disciplina, como, por exemplo, os *jogos gymnasticos*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a identificação das redes de pertencimento de Lucia Joviano, foi possível perceber que, assim como Nava (2012) discorreu, a família Joviano mostrou-se como uma família influente em Belo Horizonte, pertencente à reconhecida “família tradicional mineira”. Com um trânsito intenso nos ambientes esportivo e educacional, os Jovianos possibilitaram um espaço de circulação de ideias, de comportamentos e de entendimentos sobre escola e práticas esportivas.

O patriarca da família, Arthur Joviano, foi professor e diretor da Escola Normal Modelo da Capital, autor de livro didático e um dos fundadores de uma instituição esportiva (*Club Sport Hygienicos*). Seus filhos Romulo, Fausto e Albino estiveram envolvidos com os recém-criados *clubs* de Futebol de Belo Horizonte. Celia Joviano, uma das irmãs de Lucia, foi professora no *Gymnasium Anglo-Mineiro*. Foi possível encontrar essa família circulando em ambientes que tratavam do meio escolar e das práticas esportivas na capital mineira.

Em sua trajetória escolar, Lucia Joviano foi aluna da instituição em que posteriormente seria professora. Durante o Curso Normal da Escola Normal Modelo da Capital, Lucia tinha como companhia de classe as suas irmãs Celia e Martha Joviano; além disso, o seu pai, Arthur Joviano era professor de português na escola e, posteriormente, seu diretor. A sua família esteve presente de maneira significativa nessa instituição escolar e, conseqüentemente, na sua vida escolar.

Lucia, em um convívio intenso com seus irmãos, que possuíam afinidades com a estrutura esportiva recém-instaurada em Belo Horizonte, possibilitava a prática desses jogos na Escola Normal Modelo da Capital. A hipótese de que a professora Lucia Joviano, com um repertório acessado e proveniente do convívio familiar, proporcionou a vivência de outros saberes, nesse caso os *jogos athleticos*, foi confirmada. Em Minas Gerais, foi possível enxergar a professora à frente dos eventos e momentos escolares onde os *jogos athleticos* eram vistos e agraciados pela sociedade mineira.

Em terras fluminenses, a figura da professora Lucia Joviano não mais se apresentava como única professora. Nessa instituição escolar, as figuras eram múltiplas. Mas a multiplicidade desse espaço escolar não sombreou a competência adquirida por Lucia Joviano. A professora se fez presente nessa “nova” realidade escolar, permanecendo envolvida nos momentos esportivos da instituição, e trabalhando com os diferentes saberes sobre a *Educação Physica* em circulação naquele momento.

Como se pode perceber, a segunda hipótese possui uma intensidade menor, quando comparamos as duas instituições de ensino em que Lucia Joviano ministrou suas aulas. Identificamos que, ao se deslocar para a Escola Normal do Distrito Federal, Lucia não ocupou um espaço de centralidade nas questões da disciplina *Educação Physica*. Existiam diversos professores e professoras dessa disciplina, espalhados nas diferentes turmas de formação de professores. As decisões a serem tomadas eram de responsabilidade dos professores catedráticos de cada área de conhecimento e, até o recorte temporal deste estudo, Lucia Joviano ainda não possuía esse título.

No entanto, em sua atuação na Escola Normal Modelo da Capital foi possível perceber a confirmação de que, segundo Goodson (1995; 2012), os indivíduos particulares, com sua trajetória e suas redes de sociabilidades, são capazes de impactar a constituição de saberes, possibilitando alteração na direção de mudança numa estrutura disciplinar. Vale ressaltar que o “mundo esportivo” atravessou a trajetória profissional de Lucia Joviano, ou seja, práticas como os *jogos athleticos*, os *jogos gymnasticos* e os *desportos* foram conteúdos que Lucia foi mobilizando ao longo de sua prática docente. Essas práticas corporais estiveram presentes no Ensino Normal mineiro e no fluminense, tendo sido realizadas e apreendidas. Esse contato com o “mundo esportivo” permitiu que Lucia construísse um repertório que a autorizou e a legitimou como professora de *Gymnastica/Educação Physica*, fundamentando suas escolhas e seus caminhos e, para além, possibilitando-a que a adjetivassem como *competente sportwoman e dedicada professora*.

**REFERÊNCIAS**

- ALONSO, Ângela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. *Sociologia & Antropologia*, Ano 2, Volume 3, p.21-41, 2012.
- BOURDIER, Pierre. A ilusão biográfica.(1986). In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- CHAMON, Magda. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2005.
- FERNANDES, Gyna de Ávila Fernandes. *A trajetória profissional de Lucia Joviano: a presença da Gymnastica no ensino normal nas primeiras décadas do século XX*. VI Seminário do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer. Belo Horizonte, 2010.
- FRADE, I. C. A. S. Um passeio pelo Arquivo Público Mineiro. Estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, 2003.
- GOODSON, I. *Historia del curriculum*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Editora Vozes. 2012.
- GINZBURG, Carlo. *Mito, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JOVIANO, Wanda Amorim. *Sementeira de Luz*. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2008.
- LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Livraria Francisco Alves em Minas Gerais. *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Realização FCRB-UFF/PPGCOM e UFF/LIHED. Rio de Janeiro, 2004.
- MELO, Victor Andrade de. *Dicionário do Esporte no Brasil: do século XIX ao início do século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos; FERNANDES, Gyna de Ávila. A prática da *gymnastica* e as professoras da Escola Normal Modelo da Capital: pistas para uma compreensão da *educação physica* na formação de professoras (Belo Horizonte, 1910-1918). In: *IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana*. Rio de Janeiro, 2009.

MORENO, Andrea; FERNANDES, Gyna de Ávila. “A própria mulher nada terá a temer o uso do Sport”: Lucia Joviano e a presença dos jogos atléticos na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1916- 1924). In: CUNHA JR, Carlos Fernando (org.). *Histórias e memórias do esporte em Minas Gerais*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

MOURA, Rodrigo Caldeira Bagni. O amadorismo, o profissionalismo, os sururus e outras tramas: o futebol em Belo Horizonte nas décadas de 1920 e 1930. *Dissertação (Mestrado em Lazer)*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

NAVA, Pedro. *Balão Cativo*. Memórias. vol. 2. Companhia das Letras .2012.

RIBEIRO, Raphael Rajão. A bola em meio a ruas alinhadas e uma poeira infernal: os primeiros anos do futebol em Belo Horizonte (1904-1921). *Dissertação (Mestrado em História)*. Belo Horizonte: FAFICH/ UFMG, 2007.

RODRIGUES, Marilita A. A. Constituição e enraizamento do esporte na cidade: Uma prática moderna de lazer na cultura urbana de Belo Horizonte (1894-1920). *Tese (Doutorado em História)*. UFMG, Belo Horizonte, 2006.

ROMÃO, Anna Luiza Ferreira; MORENO, Andrea; FERNANDES, Gyna de Ávila; MORAIS, Ramona Mendes Fontoura. Forjando uma disciplina: a cadeira de gymnastica no ensino normal (Minas Gerais, 1890-1914). In: *X Colóquio sobre questões curriculares/VI Colóquio luso-brasileiro de currículo*, 2012, Belo Horizonte. Anais/ Caderno de resumos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

ROSA, Maria Cristina; MAGALHÃE, Renan Vinicius; FERRO, Flávia Salles; BIBÓ, Caroline Bertarelli; VIEIRA, Yuri Vitor Guimarães. Clube de Sports Hygienicos: memórias. In: CUNHA JR, Carlos Fernando (org.). *Histórias e memórias do esporte em Minas Gerais*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: Carmen Lucia Soares. (Org.). *Pesquisas sobre o corpo*. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TILLY, Charles. Contentious repertoires in Great Britain: 1758-1834. *Social Science History*, v. 17, n. 2, p. 253-280, 1993.

VILHENA, Kellen Nogueira. Entre “sãos expansões do espírito” e “sarrilhos dos diabos”: lazer, divertimento e vadiagem nas representações da imprensa em Belo Horizonte (1895 – 1922). *Dissertação (Mestrado)* Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.



## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO: SUJEITOS QUE AJUDAM A CONTAR ESSA HISTÓRIA (BELO HORIZONTE, 1927-1945)**

*Ramona Mendes Fontoura de Moraes  
Andrea Moreno*

### **APRESENTAÇÃO**

A Escola de Aperfeiçoamento foi uma instituição de ensino inaugurada em 1929, em Belo Horizonte, Minas Gerais, no contexto da Reforma do Ensino de 1927. Sua instalação teve como propósito garantir a preparação e o aperfeiçoamento da formação de professores para a atuação no ensino primário.

A reforma de ensino em Minas Gerais, assim como as dos outros estados, aconteceu como reflexo de um conjunto de debates sobre a ambiência escolar do período e, conforme Peixoto (1981), constituíram-se como manifestações concretas do processo de mudança que se verificava no país. As reformas estaduais de ensino refletem a influência do “entusiasmo pela educação”, do “otimismo pedagógico” e, especialmente, da Escola Nova, em vigor nos países avançados. A formação do professor era a principal preocupação dos pressupostos da reforma em Minas Gerais e, nesse sentido, a instalação da Escola de Aperfeiçoamento se anunciou como um dos caminhos para se garantir a renovação da formação docente.

A formação oferecida pela escola tinha a duração de dois anos e era dividida em dois períodos. No primeiro período, as matérias ensinadas eram: “Biologia (incluindo a social), Psychologia Educacional (compreendendo psychologia

geral e individual, desenvolvimento mental da criança, technica psychologica e elementos de estatística), Methodologia Geral, Methodologia de Lingua Patria (linguagem, leitura e escripta), Socialização (compreendendo as atividades extra-curriculares), Sociologia applicada á educação, Desenho e modelagem, Educação Physica e Organização de biblioteca”.No segundo período fazia parte da grade de horários as matérias de “Psychologia educacional (desenvolvimento mental da criança, technica psychologica), Methodologia particular a cada matéria do curso primario, Methodologia de Lingua Patria (literatura infantil, composição, grammatica e orthographia), Socialização, Estudo dos diversos systemas escolares (nacionaes e estrangeiros), Educação Physica, Desenho e modelagem, Legislação escolar, Hygiene escolar (compreendendo a alimentação)”<sup>1</sup>

As matérias do curso da Escola de Aperfeiçoamento indicam as tendências do campo educacional do período. A presença da Biologia e da Psicologia deixam revelar os campos de conhecimento que naquele momento gozavam de legitimidade, no que se refere às questões da educação. O aprofundamento nas dimensões do funcionamento do organismo infantil, sob o viés psicológico e fisiológico, era compreendido como mecanismo a garantir melhores condições de aprendizado pelos sujeitos. Além disso, percebemos que o modo de fazer de cada matéria, representado pela Metodologia, é marca de um contexto que valorizou o método no processo educacional. Como a indicação é de que cada saber possuía um modo de fazer, indícios de uma especialização em cada matéria já começavam a aparecer. A Socialização também ocupa lugar de destaque nesse cenário, tendo em vista a concepção de que a escola passa a ser compreendida como sociedade em miniatura. No espaço escolar, os sujeitos aprenderiam a conviver na sociedade.

A Educação Física – disciplina que foi ministrada nos dois anos de curso da Escola de Aperfeiçoamento – foi reflexo de um contexto educacional que procurou superar o modelo de uma educação tradicional. Imbuída desse propósito, como a Educação Física foi pensada, produzida e conduzida pelos sujeitos que dela se encarregaram nessa instituição?

Na Reforma de Ensino de 1927, a ênfase dada ao componente “físico” na organização do ensino primário pode ser percebida nas ações que foram realiza-

---

<sup>1</sup> Art 2º do Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento de 1930, p.5 e 6.

das em torno da Educação Física. A criação da Inspeção, órgão específico capaz de orientar e disseminar os discursos sobre o que e como fazer o ensino da Educação Física Escolar;<sup>2</sup> a oferta de cursos intensivos de Educação Física e a presença dessa disciplina na Escola de Aperfeiçoamento, instituição que foi gestada como “caixa de ressonância” para orientar os novos propósitos da educação primária no estado, demonstram que a educação do corpo ganhou importância na proposta de uma educação renovada.

Três sujeitos nos ajudam a compreender fragmentos da história da Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento: Renato Eloy de Andrade e Guiomar Meirelles Becker, enquanto docentes, e Diumira Campos de Paiva, ex-aluna do estabelecimento, diplomada em 1931. Os três participaram também das ações da Inspeção e dos cursos intensivos de Educação Física. Por essa razão, é importante considerar que compreender a organização dessa disciplina na Escola de Aperfeiçoamento guarda relação com o modo como ela foi estruturada pela Inspeção e nos cursos intensivos. A presença dos mesmos sujeitos em distintas frentes de ação nos permite dizer que esse grupo circulou por diversos espaços, coordenou iniciativas e ocupou lugar de centralidade na gestão de um discurso que ajudou a pensar a formação do professor especialista em Educação Física.

## **RENATO ELOY DE ANDRADE – FORMAÇÃO, CIRCULAÇÃO E PRODUÇÃO**

Renato Eloy de Andrade ocupou lugar de destaque nos assuntos referentes à Educação Física em Minas Gerais. Carioca, nascido em junho de 1895, foi nomeado, em 26 de fevereiro de 1928, para ocupar o cargo de Inspetor de Educação Física do Estado.<sup>3</sup>

Buscando conhecer sua formação, Silva (2009) aponta que Renato Eloy esteve vinculado à Associação Cristã de Moços (ACM) desde 1913. Lá, integrou o Corpo de Monitores e começou a trabalhar oficialmente, em 1916, no Departamento de Educação Física.

---

<sup>2</sup> Silva (2009) realizou estudo minucioso sobre as ações promovidas pelo referido Órgão.

<sup>3</sup> Conforme Silva (2009), após a nomeação para Inspetor de Educação Física em 1928, só em 25 de fevereiro de 1929 foi efetivada sua posse como tal.

Entre os anos de 1917 e 1920, substituiu o diretor Henry J. Sims, coordenando uma equipe de basquete no Rio de Janeiro. Durante este tempo, Renato foi bastante elogiado pelo trabalho desenvolvido e conquistou ainda mais a confiança do diretor. Dessa relação surgiu a oportunidade de realizar estudos no curso “The Young Men’s Christian Association College”, em Chicago, nos Estados Unidos, por um período de dois anos e meio.

A realização de cursos superiores fora do Brasil se configurava como marca de distinção dos sujeitos que pretendiam atuar com a Educação Física. Para Renato Eloy, a oportunidade de estudar nos Estados Unidos se apresentou pelo envolvimento que sempre demonstrou em relação às questões da cultura física. Retornando ao Brasil, sua bagagem teórica estaria mais completa e atualizada para o período e, certamente, ele ocuparia lugar de destaque como sujeito que ajudaria a pensar os rumos da Educação Física no país

Renato ainda diplomou-se pelo Instituto Técnico da Associação Cristã de Moços (ACM), que preparava secretários para a Associação e também diretores de Educação Física. Os dois primeiros anos desse curso eram realizados nas chamadas “escolas locais” que a ACM mantinha no Rio de Janeiro, Buenos Aires e Montevideú; conforme afirma Inezil Penna Marinho, a de Montevideú era “sede de um importante estabelecimento de Educação Física, sem dúvida o mais completo da América do Sul”. (MARINHO, 1952, p. 209-210, citado por Silva (2009)). Registros apontam que Renato Eloy viajou a Montevideú para a conclusão de seus estudos em 1925. Ao retornar ao Brasil, ele assumiu o cargo de Inspetor de Educação Física de Minas Gerais e, em 1929, iniciou seus trabalhos à frente da disciplina na Escola de Aperfeiçoamento.

Outros estabelecimentos de ensino da cidade de Belo Horizonte também contaram com o professor trabalhando com o ensino de tal disciplina. O Instituto de Cegos São Rafael, por exemplo, foi um dos espaços ocupados por Renato Eloy na organização do ensino da Educação Física.

Para além da atuação no campo pedagógico, Renato Eloy também ocupou lugar de destaque no processo de escolarização do esporte no estado. Isso se deu devido à formação esportiva vivenciada por ele na ACM, instituição que, naquele momento, era a referência na formação de técnicos esportivos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o projeto de formação das ACMs no Brasil, consultar Baía (2012).

Silva (2009) destaca ainda a atuação de Renato no Conselho Superior de Instrução Pública, nas seções técnica e administrativa. À primeira, cabia tratar de assuntos relacionados ao aperfeiçoamento docente, à organização da relação de livros a serem adotados nas escolas, aos programas de ensino, entre outras responsabilidades de ordem marcadamente pedagógica. À segunda, competia emitir parecer sobre qualquer assunto de organização administrativa do ensino, bem como sobre a legislação educacional e, ainda, processar e julgar funcionários do ensino.<sup>5</sup>

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi também um espaço de interlocução ocupado por Renato Eloy. Em abril de 1929, o professor associou-se ao Departamento Mineiro da ABE, que tinha como finalidade promover reuniões onde pudessem ser tratados assuntos importantes relativos à educação.<sup>6</sup> No VII Congresso Nacional de Educação, promovido pela ABE, em 1935, entre os dias 23 de junho e 07 de julho, Renato Eloy foi convidado para relatar sobre o tema: “A organização dos serviços administrativos de Educação Física”.<sup>7</sup>

A Escola de Aperfeiçoamento, como instituição modelar que tinha o propósito de ser referência no que diz respeito aos novos princípios educativos, deveria ter, no seu quadro de funcionários, docentes qualificados. No caso da Educação Física, Renato Eloy, o respeitado Inspetor, foi escolhido para assumir o cargo. Tal indicação se mostra como mais um indício do investimento realizado na organização do estabelecimento de ensino. Podemos conjecturar que a inserção de Renato no grupo de professores da Escola de Aperfeiçoamento se deu não só pelo fato dele ter assumido o cargo de Inspetor de Educação Física em Minas Gerais, mas também por sua notável formação, que permitiu sua circulação entre distintos locais de trabalho, inclusive na instituição que deveria garantir a Reforma do ensino.

Um dos registros desse trabalho foi a produção do artigo intitulado *Educação Physica – uma das bases para methodologia* publicado no periódico

---

<sup>5</sup> MINAS GERAIS. Decreto n. 7970-A, de 15 de outubro de 1927.

<sup>6</sup> Jornal Minas Geraes, 6 de abril de 1929.

<sup>7</sup> Jornal Minas Geraes, 31 de março de 1935. O inspetor não compareceu ao evento, mas designou Diumira Paiva, sua ex-aluna na Escola de Aperfeiçoamento, e também um dos membros da Inspetoria, para representar Minas Gerais. Adiante, trataremos da trajetória de Diumira Campos de Paiva.

da instituição denominado *A Voz da Escola*.<sup>8</sup> Chama-nos atenção a referência dada no título do texto ao uso do termo *methodologia*, o que parece revelar uma preocupação maior com o ensino, com o trato pedagógico da *Educação Physica*. Percebemos que não existe, no discurso do professor, um investimento, marcante em outros debates, relativo à constituição de uma *cultura physica* dos futuros professores, mas a intenção de se consolidar um conjunto de saberes sobre a Educação Física.

A publicação de um artigo referente à Educação Física em um Órgão Oficial da Escola de Aperfeiçoamento, uma instituição recém-inaugurada no estado de Minas Gerais, com o propósito de qualificar o professorado mineiro, se apresenta como uma tentativa de veicular saberes específicos a esse campo disciplinar, que constituía um dos âmbitos do aperfeiçoamento da formação de futuros professores e também se revela como um modo de sistematização da relação da Educação Física com o campo pedagógico, o que pode ser apontado por um trecho do mesmo artigo:

[...] Na infância, os exercícios não requerem outro cuidado que não seja o da selecção. Os escolhidos instintivamente pelas mães, que deveriam constituir um processo racional de favorecer as expansões dos sentidos através do systema neuro-muscular, fácil é observar que são inventadas com incoherencia e sem propósitos ulteriores de educação [...].

Neste trecho, o autor, ao apontar o modo como deve ser feita a escolha dos exercícios a serem realizados pelas crianças, revela um diferencial entre professores e pais. Professores possuem conhecimentos e intencionalidades nessa seleção. Garantir a expansão dos sentidos das crianças não se faz casualmente, mas, sim, com base em propósitos de educação. Tal consideração nos possibilita verificar vestígios de uma possível peculiaridade, especificidade, dessa disciplina.

---

<sup>8</sup> *A Voz da Escola* é um dos periódicos que compõem a Coleção Linhares, encontrada no Acervo de Obras Raras e Especiais da Biblioteca Central da UFMG. Investigamos o único número disponível desse jornal, intitulado Órgão Oficial da Escola de Aperfeiçoamento, e desconhecemos se existe a publicação de outros números.

Em outro momento do texto, Renato Eloy busca reforçar a ideia do movimento como forma de educação:

[...] Nenhum programma de educação, mesmo o que vise directa e unicamente a cerebral, fará tanto pelo desenvolvimento da criança, como o que se baseia no systema neuro-muscular.

A psychologia demonstra, com provas irrefutáveis em punho, a grande importância da sensibilidade cutânea, muscular e articular na formação das ideias fundamentaes do espírito [...].

Nota-se uma preocupação com a totalidade da formação do ser humano, uma vez que, de acordo com o discurso da Psicologia, a experiência sensível traz contribuições para a formação do espírito. Nesse momento, percebemos a marcante presença do campo da Psicologia no arcabouço do trabalho pedagógico, sendo este um dos discursos autorizados por essa instituição, podendo ser analisado, no caso da Educação Física, como modo de conferir legitimidade a essa disciplina nos estabelecimentos de ensino.

Tal constatação pode ser revelada na última frase da nota escrita por Renato Eloy, que diz de uma nova concepção de metodologia da Educação Física, atrelada ao saber da Psicologia, e sua preocupação no que diz respeito à necessidade de sistematizar esse saber.

[...] é fácil chegar-se a dedução da necessidade e possibilidade da methodização systematica da educação physica sob o relativamente novo ponto de vista psiquico-motor em complemento ao esthetico physiologico se assim me é licito expressar, bastante conhecido desde o tempo da velha Hellade.

Podemos dizer que tal proposição explicita a busca pela consolidação da área da Educação Física. Uma produção que apresenta o que há de inovador a respeito da metodologia dessa disciplina pode ter se configurado como uma estratégia para efetivar essa almejada qualificação e servir de orientação para as intervenções docentes nas escolas. Ainda assim, podemos nos questionar se essa mobilização se materializou em ações pedagógicas. Sua produção apresenta traços dos discursos produzidos sobre a referida matéria.

Outra docente que também esteve envolvida profissionalmente com a Educação Física, marcada pela presença em distintos locais de formação de professores, foi Guiomar Meirelles Becker.

### **GUIOMAR MEIRELLES BECKER – TRAJETÓRIA DE DESTAQUE NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Guiomar Meirelles Becker nasceu em 21 de outubro de 1900, na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. A professora dedicou sua vida à docência. O início de seus trabalhos com a Educação Física se deu em Belo Horizonte, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, quando foi designada para ser professora exclusiva de ginástica, em 1914.<sup>9</sup> Tal nomeação, conforme Vago, “marcou uma retomada no processo de paulatina profissionalização (ou especialização) do ‘professor de ginástica’” (VAGO, 2002).

No Congresso de Instrução Primária, realizado em 1927, em Belo Horizonte, a professora fez parte da comissão que discutiu questões relativas à Educação Física. Renato Eloy de Andrade, em uma de suas palestras do primeiro curso intensivo de Educação Física organizado pela Inspetoria em Belo Horizonte, no ano de 1928, enfatizou a participação da professora Guiomar Meirelles Becker no Congresso de Instrução Primária. Segundo Renato, no evento, a professora defendeu a tese que deu origem à criação da Inspetoria de Educação Física.<sup>10</sup>

Sua inserção nos trabalhos da Inspetoria ocorreu devido a sua competência e dedicação na atuação com a Educação Física. A parceria estabelecida com Renato Eloy iniciou-se no referido Órgão e, também, em outros espaços, como o Departamento Mineiro da ABE, e nas aulas ministradas na Escola de Aperfeiçoamento. O diretor da Escola, Lúcio José dos Santos, comentou em 1929 que o ensino da Educação Física ficaria a cargo de Renato Eloy e, como sua auxiliar, seria designada *a distinta professora senhorinha Guiomar Meirelles, que se especializou*

---

<sup>9</sup> Gotschalg (2013) realizou um estudo sobre a memória da Ginástica em Minas Gerais, a partir da experiência da professora Guiomar Meirelles Becker.

<sup>10</sup> Jornal Minas Gerais, p. 9, 5 de outubro de 1928.

no assumpto.<sup>11</sup> Ao mencionar a especialização da professora, o diretor pode ter feito referência à intensa trajetória de Guiomar à frente dos trabalhos relacionados à Educação Física, ou ter indicado que ela fez parte do grupo que viajou à Capital Federal, em 1925, a fim de realizar um estágio na matéria.<sup>12</sup>

Indícios sinalizam a presença de Guiomar como professora de Educação Física da Escola de Aperfeiçoamento desde 1930, quando ela foi nomeada para o cargo em agosto.<sup>13</sup>

Além de atuar ministrando aulas, a realização de palestras e demonstrações sobre os temas e interesses da Educação Física foi bastante noticiada no *Jornal Minas Gerais* e na *Revista do Ensino*. Convém ressaltar sua autoria no livro “Educação Física Infantil”, publicado em 1942, fruto do trabalho desenvolvido nas classes anexas da Escola de Aperfeiçoamento. Com o propósito de “corresponder aos apelos de necessidade de um manual de educação física destinado especialmente aos professores dos nossos jardins de infância e grupos escolares”, o livro foi organizado utilizando como principal conteúdo a chamada “ginástica historiada”.<sup>14</sup>

A obra, publicada pela Imprensa Oficial, órgão oficial do governo, foi premiada em 1º lugar num concurso de âmbito nacional promovido pelo Ministério da Educação e Saúde sobre trabalhos de Educação Física. O livro é fruto de três anos de experimentos com alunos do ensino primário das classes anexas da Esco-

---

<sup>11</sup> Revista do Ensino, n. 37, p. 65, setembro de 1929.

<sup>12</sup> Silva (2009) revela que, desde 1910, o Governo de Minas buscou minimizar as limitações no que se refere ao ensino da Educação Física/Ginástica nas escolas mineiras. Obras de ginástica sueca foram distribuídas nas escolas isoladas e nos grupos escolares. Na década de 1920, outras ações foram tomadas para que a Educação Física passasse a ser ministrada por professores com um mínimo de conhecimentos específicos sobre o assunto. Pode-se citar um grupo de professoras de Belo Horizonte que viajou ao Rio de Janeiro, com o propósito de adquirir conhecimentos sobre Educação Física. O resultado do estágio, em “alguns grupos da Capital, em collegios e escolas primarias do Rio”, foi publicado pela Revista do Ensino, no artigo “Technica sobre Educação Physica”. Em tópico posterior, trataremos do conteúdo apresentado nesse texto.

<sup>13</sup> Jornal Minas Gerais, 23 de agosto de 1930.

<sup>14</sup> O trabalho de conclusão de curso de Marília Cruz Oliveira (2001) analisou o livro “Educação Física Infantil” e parte do percurso da professora. A investigadora comenta que Guiomar Meirelles foi docente e diretora do Departamento de Educação Física do Colégio Izabela Hendrix entre os anos de 1940 e 1952. Ao se desvincular do Colégio, integrou o corpo docente da Escola de Educação Física de Minas Gerais. Em 1953, houve a unificação dessa instituição com a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais e Guiomar permaneceu integrando o corpo docente da instituição até 1974, ano em que se aposentou.

la de Aperfeiçoamento Pedagógico. Guiomar Meirelles, professora da instituição na ocasião, reuniu todos os registros realizados e publicou o que pode ser designado como manual para professores que atuavam com a Educação Infantil.

Na introdução da obra, estabelece-se a relação da Educação Física com a Psicologia, através da citação de Edouard Claparède:<sup>15</sup> “conhecer um menino é compreendê-lo melhor e compreendê-lo melhor é querer-lhe bem”. O psicólogo coloca ênfase no interesse da criança pelo jogo. Nesse sentido, considera-se que durante o jogo, a criança se expande em toda sua plenitude, revelando, assim, suas tendências, as quais deverão ser bem canalizadas. Educar-se-ão, através do jogo, as vontades das crianças.

A ginástica historiada, conteúdo primordial do livro, também ganha destaque nos artigos, tanto na *Revista do Ensino* quanto na *Revista Educando*, como conteúdo para as aulas de Educação Física. São histórias indicadas para os jardins de infância e para os grupos escolares, tendo em vista que o uso de histórias como recurso pedagógico desperta interesse dos alunos pela ginástica. Nas narrativas, aglutinam-se movimentos e atitudes de crianças, animais, bonecos, soldados, personagens fantásticos ou reais, enfim, coisas tiradas da natureza e da vida e conhecidas das crianças, para a construção de um cenário acessível à compreensão infantil. Publicar um livro destinado à formação de professores representou, naquele momento, um grande envolvimento e investimento no ideal de escolarização da Educação Física.

---

<sup>15</sup> Edouard Claparède (1873-1940), neurologista e psicólogo suíço, defendia a necessidade de estudar o funcionamento da mente infantil e de estimular na criança um interesse ativo pelo conhecimento. Centralizou seus estudos nas áreas da Psicologia infantil, da Pedagogia e da formação da memória. Suas obras defendem um ensino baseado nas necessidades da criança, foco do processo educativo. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/pioneiro-psicologia-infantil-423054.shtml>>. Acesso em: 04/06/2015, às 11h21.

Figura 1 – Capa do livro Educação Física Infantil – 1942



Fonte: Biblioteca do Centro de Referência do Professor – Acervo Alda Lodi.

Naquele cenário, a produção de um livro contendo as prescrições daquilo que deveria ser transmitido às crianças do ensino primário nos permite dizer que houve uma preocupação e uma seriedade com relação à formação da professora de Educação Física.<sup>16</sup> O fato de a obra ser destinada às docentes que atuavam com a referida matéria e ser fruto das intervenções realizadas nas classes anexas da

<sup>16</sup> Fala-se em formação da professora, porque conforme Prates (1989), embora não houvesse qualquer impedimento regulamentar, a Escola de Aperfeiçoamento era uma instituição sexista. Apesar dessa separação na instituição, nos anexos do trabalho, na turma de 1945 há o nome de dois homens diplomados pelo estabelecimento.

Escola de Aperfeiçoamento revela que Guiomar, como parte de um grupo, esteve imbuída da formação de professores de Educação Física.

A partir das atuações realizadas por Renato Eloy e Guiomar Meirelles, considero que ambos podem ser chamados de “mediadores culturais”, na medida em que são compreendidos como pessoas que, sob circunstâncias variadas e interesses diversos, ajudaram a construir a Educação Física nessa instituição. Eles tiveram suas trajetórias biográficas relacionadas à formação de professores de Educação Física, bem como circularam por diversos espaços que tinham como finalidade cuidar da formação do especialista. Além disso, os docentes adquiriram vasta experiência no que se refere ao ensino da Educação Física escolar.

Gruzinski (2001) define que o mediador cultural é um “sujeito ‘entre dois mundos’, capaz de produzir leituras, interpretações e sínteses no movimento de mão dupla, no qual circulam elementos, ou fragmentos das culturas em contato. Ele não apenas promove a circulação, ou trânsito, como também produz novas configurações culturais dele resultantes” (FONSECA, 2012, p. 307). Os dois professores da Escola de Aperfeiçoamento que se encarregaram de ministrar a Educação Física deixaram um legado na formação de outros sujeitos. Sendo a educação uma prática da cultura, reitero que ambos realizaram uma mediação cultural.

Partindo dessa noção, mais um registro da época deve ser colocado em cena: o programa de Educação Física da Escola de Aperfeiçoamento. Que discursos foram gestados e orientaram a organização dessa disciplina?

## **O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO: REGISTRO DAS IDEIAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA**

No que se refere a esse documento, não há dados de quem o elaborou, mas há indícios de que Renato Eloy e Guiomar sejam os autores, por meio das prerrogativas na formação do professorado, que se assemelham às produções da Inspeção.

Ao analisar o conteúdo desse documento, percebemos um caráter dúbio em sua orientação. Na primeira fase, a disciplina destinava-se a garantir às professoras alunas uma formação físico-corporal, intelectual e teórica sobre a área. No segundo momento, buscava-se preparar as alunas para a docência na educação

primária, ou para o trabalho de orientação de outros docentes. Prates (1989) revela que a Educação Física tinha como função garantir a formação integral do sujeito. Moreno e Segantini (2010) também anunciam essa dubiedade no que se refere à cadeira da *Gymnastica* na formação de professoras na Escola Normal Modelo da Capital, em Belo Horizonte, nas primeiras décadas do século XX. Podemos, assim, supor que essa caracterização pode transparecer um modo de sistematização desse conhecimento que vinha sendo construído e partilhado na formação de professores para a atuação no ensino primário.

A formação integral do sujeito se apresenta como a justificativa para a sua presença na educação das crianças e no aperfeiçoamento dessa formação. Já constatamos que as produções da Inspetoria, como os artigos publicados pela Revista do Ensino, o Boletim Pedagógico, a tese apresentada no VII Congresso de Educação, em 1935, os conteúdos dos cursos intensivos colaboram para a disseminação do discurso que reforça o principal papel da Educação Física na educação. Entretanto, a formação na Escola de Aperfeiçoamento previa como distinção:

A essência e os fins da Educação Física já não se contêm dentro dos estreitos postulados do estágio exclusivista. Seu ensino para preparação de especializados não poderá mais ser confundido com os aspectos particulares de seu ensinamento técnico: ginástica, jogos, etc. Assim é que a Escola de Aperfeiçoamento integralizada nas modernas conquistas da educação, que vem operando um movimento intenso de racionalização em todos os setores dos processos educacionais, integralizou a Educação Física no sistema global da educação. O programa que aqui temos oportunidade de apreciar está, pois, traçado de tal forma, que o seu entroncamento no programa geral não perde tempo em repetir matérias cujos estudos são feitos em outras cadeiras do curso geral, com a preocupação, apenas, por parte da professora da cadeira, de ajustar os conhecimentos adquiridos aos objetivos da sua especialidade.<sup>17</sup>

O programa de Educação Física da Escola denuncia a ideia de racionalização nos setores educacionais. O ajustamento ao ideal moderno de educação guarda relação com o propósito de especialidade e profissionalização docente no

---

<sup>17</sup> Jornal Minas Gerais, 01 de julho de 1937.

período. Podemos pensar que, aliada às outras estratégias de formação do professorado de Educação Física, a Escola de Aperfeiçoamento também foi um lugar onde se cultivou a necessidade de formação especializada nas diversas áreas, e com a Educação Física não foi diferente.

Na prescrição do programa de Educação Física, percebemos a ideia de um “tripé” na preparação profissional. Os conteúdos são distribuídos em três grandes áreas: História, Organização do ensino e Biologia/Psicologia.

São discriminados como partes da História Geral da Educação Física: antiguidade oriental, antiguidade clássica, renascença, período moderno, período contemporâneo. Outro tópico trata da Educação Física no Brasil. Na dimensão da Organização do ensino, três blocos constituem a sequência de estudos: Organização e administração da Educação Física no estado; estudo e crítica dos métodos atuais de Educação Física e objetivos gerais de Educação Física. E, referente aos temas ancorados na Biologia e na Psicologia, as noções de anatomia e fisiologia aplicadas; antropometria aplicada; e educação física e higiene são as temáticas abordadas.

Em relação à classificação das atividades, as ginásticas, os jogos, os clubes e as excursões são listados como colaboração com a cadeira de Socialização. Interessante notar a referência aos esportes. A natação também é prescrita, com exercícios aquáticos e técnicas de salvamento.

Nessa direção, questionamentos se colocam: como se deu a organização das aulas para que todo o detalhamento do programa fosse materializado na formação dos sujeitos, futuros professores? Como eles se apropriaram dos conhecimentos sobre a Educação Física? Tais indagações sugerem a noção de apropriação anunciada por Chartier (1990). De acordo com Fonseca (2003, p. 63), tal conceito só pode ser compreendido a partir de um movimento que leva em consideração os “aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos”. Assim, busca-se perceber como determinadas normas, discursos, ritos, imagens, “geradoras de condutas e práticas sociais” (PESAVENTO, 2003, p. 39) afetam o sujeito, conduzindo-o a uma forma diferente de compreender o mundo e a si próprio (CHARTIER, 1990).

Como professoras alunas da Escola de Aperfeiçoamento foram impactadas pelos discursos e práticas que se veiculavam sobre a Educação Física, e como suas atuações impactaram os alunos da educação primária? Na busca por respostas a esse questionamento, lançamos mão da trajetória de Diumira

Campos de Paiva, uma das alunas da Escola de Aperfeiçoamento que direcionou sua formação para a atuação com a Educação Física. Por meio de seu percurso, temos indícios de como sua passagem pela instituição pode ter influenciado essa escolha.

### **DIUMIRA CAMPOS DE PAIVA – MARCA DA FORMAÇÃO DISSEMINADA NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO**

Em 1927, Diumira Campos de Paiva recebeu seu diploma de normalista pela Escola Normal Sagrado Coração de Jesus. Com o término da formação normal, ingressou na Escola de Aperfeiçoamento, onde diplomou-se em 1931. Naquele estabelecimento, ela conheceu Renato Eloy de Andrade e Guiomar Meirrelles Becker. Por meio desse contato, Diumira envolveu-se com mais profundidade com a referida matéria. Um dos cargos mais importantes que ocupou foi o de Auxiliar Técnica da Inspeção.<sup>18</sup> Nesse cargo, assumiu diferentes funções. Presenciou algumas solenidades organizadas por tal órgão, ministrou aulas nos cursos intensivos de Educação Física, envolveu-se com a formação de professoras e, ainda, recebeu a incumbência de elaborar e apresentar uma tese no VII Congresso Nacional de Educação, realizado em 1935, que teve como tema central a Educação Física.<sup>19</sup> Naquele momento, a prática de exercícios físicos nas escolas ganhava novos contornos.

Há muito tempo já que a Educação Physica está inscripta em nossos programmas de ensino mais ou menos como ornamento.

Algumas vezes por falta de meios, outras por falta de compreensão exacta dos seus valores, ella vem ficando assim relegada a um canto, e só aparece para ser exhibida nos dias de festas [...].<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> A professora Zembla Soares de Sá e a arquivista Maria José Ourivio também fizeram parte da Inspeção, mas não participaram da constituição da Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento e, por esse motivo, não serão retratadas neste trabalho.

<sup>19</sup> O VII Congresso Nacional de Educação foi organizado pela ABE, entre os dias 23 de junho e 7 de julho de 1935, na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>20</sup> ANDRADE, Renato Eloy de. Pelo Ensino – Educação Physica tratada em Congresso, *Jornal Minas Gerais*, 31 de março de 1935.

Renato Eloy de Andrade, ao tecer a crítica ao modo como a Educação Física se fazia presente na escola, anuncia novos propósitos para a disciplina como parte do novo projeto pretendido para o campo educacional, propósitos estes ajustados ao ideal da Escola Nova.

Diumira, naquele momento, ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento, possivelmente foi impactada pelos novos discursos que se almejavam para a Educação Física. O professor Renato Eloy, ao designá-la para apresentar o trabalho no Congresso, a reconhece como sendo uma boa aluna e demonstra confiança na formação oferecida por ele e por Guiomar no curso da instituição. O papel dos dois docentes se apresenta como fundamental para despertar em Diumira o interesse pelas questões da Educação Física.

A tese por ela produzida, intitulada “Educação Física na escola primária”, pode ser considerada uma síntese dos conhecimentos acessados durante sua permanência no curso da instituição. A introdução dessa obra é assim tecida:

O conjunto harmonioso das tradições clássicas de socialismo e pragmatismo que formam a pedagogia de Dewey nos leva a afirmar, muito acertadamente, que a Educação não é um processo estabelecido a uma norma fixa para viver, é a própria vida; e ante esta moderna concepção de Educação em geral, a Educação Física não pode deixar de marchar paralelamente àquela, porque a primeira não tem outros objetivos que os da segunda e os desta última não são outros que os da própria vida.<sup>21</sup>

Percebemos que a proposta de trabalho da Educação Física nas escolas primárias estava em consonância com os princípios modernos de educação. No trecho descrito, foi mobilizada como referência a pedagogia de John Dewey,<sup>22</sup> que designava a educação como a própria vida. As dimensões inte-

---

<sup>21</sup> Anais do VII Congresso Nacional de Educação. *Educação Física na escola primária*, p. 38, 1935.

<sup>22</sup> John Dewey (1859-1952) foi uma referência do movimento escolanovista em território norte-americano. Defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. Diante dos problemas sociais, era favorável à utilização dos métodos e atitudes experimentais que foram bem-sucedidos nas ciências naturais. Uma das principais lições deixadas pelo filósofo foi a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para

lectual, física, moral e social, intimamente ligadas, possuíam como objetivo comum desenvolver todas as habilidades do sujeito, tornando-o, na ação coletiva, um ser eficiente. Nesse sentido, considerando a Educação Física como parte de uma formação integral, a matéria é designada como meio e não como fim. Pelo físico, também se conseguiria moldar os sujeitos.

A autora ainda estabelece que a oposição entre atividade muscular e atividade cerebral já deixara de existir. Pelos fundamentos da Psicologia, toda atividade física exige uma ação mental. Stanley Hall,<sup>23</sup> Ribot<sup>24</sup> e Binet<sup>25</sup> são citados como referência nos estudos que atribuem à motricidade um papel fundamental para a Psicologia Funcional. Nessa compreensão, os jogos, quando bem planejados, são meios eficientes para a formação do caráter da criança. Por meio deles, a Educação Física deve intervir para educar os sentimentos infantis, tornando a criança um elemento eficiente em sua pequena sociedade.

Na estruturação do programa, a expressão de Claparède “conciliar os fins objetivos do programa com as necessidades de desenvolvimento do menino” é citada para justificar a preocupação de se considerar os interesses infantis na organização das aulas.<sup>26</sup>

Nosso programa de Educação Física, cujo desenvolvimento, como se pode observar, está submetido a um plano gradual e progressivo, tem a justificá-lo os princípios da psicologia, fisiologia e pedagogia.<sup>27</sup>

---

a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml?page=3>>. Acesso em: 04/06/2015, às 11h06.

<sup>23</sup> Stanley Hall (1844-1924) foi um psicólogo e pedagogo estadunidense que se destacou por seus estudos sobre a inteligência, a psicologia infantil e juvenil, assim como por ser o introdutor nos Estados Unidos da moderna psicologia experimental. Disponível em: <[http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hall\\_granville.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hall_granville.htm)>. Acesso em: 16/09/2015, às 16h01.

<sup>24</sup> Theodule Ribot (1839-1916) foi considerado o psicólogo mais relevante da história da psicologia científica francesa. Disponível em: <<http://psicopsi.com/Pioneros-Psicologia-Francesa-Contemporanea-Ribot-metodo-patologico>>. Acesso em: 16/09/2015, às 16h10.

<sup>25</sup> Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/AlfredBinet>>. Acesso em: 04/06/2015, às 11h46.

<sup>26</sup> Anais do VII Congresso Nacional de Educação. *Educação Física na escola primária*, p. 42, 1935.

<sup>27</sup> Anais do VII Congresso Nacional de Educação. *Educação Física na escola primária*, p. 43, 1935.

A Escola de Aperfeiçoamento surgiu com a pretensão de trazer para a formação do professorado mineiro os princípios da ciência como aporte para as atuações docentes. Podemos supor que Diumira Paiva, durante a permanência na instituição, esteve imbuída dos discursos da Psicologia, da Fisiologia e da Pedagogia, que, possivelmente, inspirou a condução dos trabalhos de todas as matérias que fizeram parte do quadro da Escola, inclusive a Educação Física. A elaboração de sua tese nos oferece pistas para se conjecturar tal análise.

Outro ponto apresentado na tese foi relativo às atribuições do professor de Educação Física. Assim como a organização docente nas outras áreas, o controle científico do trabalho era a principal tarefa a ser realizada pela Educação Física. Para materializar esse objetivo, a adoção das fichas de antropometria representa um importante instrumento na organização das classes homogêneas. Mais uma vez, a Educação Física se mostra em consonância com uma das propostas do trabalho desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento, a formação de classes homogêneas.

O texto de Diumira Campos é fruto de uma série de debates do cenário educacional da época em que foi produzido. Seus aportes teóricos e suas prescrições revelam como a Educação Física esteve representada no modelo de Escola Nova em Minas Gerais. Nesse contexto, especificidades foram sendo construídas para o professor que atuasse com a “cultura física” nas escolas. Diumira, através desse trabalho, reproduziu um discurso que guarda relação com a concepção de Educação Física que foi veiculada na Escola de Aperfeiçoamento. Tal tese revela parte da formação que a ela foi ofertada na instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Física, enquanto disciplina que compôs o quadro de matérias na qualificação do professorado na Escola de Aperfeiçoamento, também se vê imbuída do propósito de garantir a preparação e o aperfeiçoamento da formação de professores para a atuação no ensino primário. Percebeu-se pelos discursos gestados nos artigos elaborados por Renato Eloy de Andrade e Guiomar Meirelles Becker, docentes responsáveis pelo seu ensino na instituição; na tese produzida por Diumira Campos de Paiva que a disciplina foi estruturada

em consonância com os princípios da Escola Nova. O conhecimento sobre a infância, o interesse do aluno como eixo do trabalho pedagógico, os saberes da Psicologia e da Fisiologia embasando o exercício docente, os jogos e a calistenia como práticas prescritas para as aulas sinalizam para o desejo de uma especialização do professorado. Ainda assim, podemos nos questionar se tais pressupostos que orientavam os discursos dos sujeitos que ajudaram a constituir a Educação Física escolar foram colocados em “prática”.

Ciente dos desdobramentos desse estudo, entendemos que as ações realizadas em torno da disciplina de Educação Física na Escola de Aperfeiçoamento ajudaram a construir o cenário de formação da professora de Educação Física nos anos posteriores. Os sujeitos que dela se encarregaram na instituição, os discursos veiculados sobre a cultura física, a organização de outros empreendimentos pelos mesmos protagonistas, nos permite compreender como foi possível pensar na especialização docente em Educação Física em Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

- BAÍÁ, A. C. *Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929)*. 2012. 214 f., enc. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FONSECA, T. N. L. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T. (Orgs.). *Pensadores Sociais e História da Educação 2*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOTSCHALG, J. V. *Guiomar Meirelles Becker e a memória da Ginástica em Minas Gerais*. 2013. 129 f., enc. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GRUZINSKI, S. *O Pensamento Mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORENO, A.; SEGANTINI, V. A Gymnastica e os exercícios físicos na formação de professoras e no ensino primário: elementos para compreender o enraizamento e afirmação da Educação Física Escolar (Belo Horizonte, 1906-1920). In: SCHARAGRODSKY, P. A. (Org.). *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. 2010.

OLIVEIRA, M. C. *Guiomar Meirelles Becker – a ginástica em forma de histórias*. 2001. 54 f. Monografia (graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PEIXOTO, A. C. *A reforma educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*. 1981. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRATES, M. H. O. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. vi, 232 [101] f., enc. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

SILVA, G. C. *A partir da inspetoria de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937): movimentos para a escolarização da educação física no estado*. 2009. 228 f., enc. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VAGO, T. M. *Cultura escolar cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constituintes dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSE, 2002.

---

## **A ESCOLARIZAÇÃO BATISTA EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE DE SUA IMPLANTAÇÃO (1918-1927)**

*Taciana Brasil dos Santos*

A partir do final do século XIX, vários grupos protestantes procuraram se implantar no território brasileiro através do trabalho missionário. A difusão de sua mensagem, porém, ia além do conteúdo religioso propriamente dito, estendendo-se à americanização dos modos de vida do brasileiro, tanto na esfera pública quanto privada (MENDONÇA, 2002).

Para Vieira (1990), os princípios relacionados à esfera pública garantiram a presença e possibilitaram a inserção dos protestantes no país. Embora não houvesse grande interesse em sua mensagem religiosa, o desenvolvimento de seu trabalho, sobretudo na área educacional, era visto como uma maneira de trazer progresso, modernizar e civilizar os brasileiros.

A igreja batista era um dos grupos que procurava se inserir em nosso país. Assim como os demais grupos protestantes, seu trabalho se caracterizava pela pregação do Evangelho, distribuição de literatura e fundação de escolas (RAMALHO, 1976). Seus primeiros investimentos foram realizados em capitais da região nordeste. Mendonça (2002) afirma que a preferência dos batistas eram as áreas urbanas, onde a presença física da Igreja Católica constituía um obstáculo significativo à difusão de sua mensagem.

Apenas mais tardiamente a mensagem batista chegou a Minas Gerais. Embora tenha havido tentativas de implantar igrejas na Zona da Mata Mineira e no Vale do Rio Doce, seus efeitos foram bastante limitados, não se espalhando para o

restante do estado. Com a fundação de Belo Horizonte, investimentos mais direcionados foram realizados, permitindo o desenvolvimento do grupo na capital e interior (O JORNAL BATISTA – EDIÇÃO DO CENTENÁRIO, 1982).

O trabalho missionário em Belo Horizonte baseou-se na fundação da Primeira Igreja Batista, em 1911. A seguir, foi fundada a Escola Batista de Belo Horizonte,<sup>1</sup> em 1918 – e transformada em Collegio Batista Americano Mineiro<sup>2</sup> logo a seguir, em 1920. No mesmo ano, fundou-se o periódico *O Baptista Mineiro*. Estava completo, assim, o ciclo de implantação do trabalho missionário na nova capital mineira.

Embora fosse parte do trabalho do protestantismo de missão implantar escolas onde implantassem igrejas, é necessário considerar que nem em todas as cidades em que foram implantadas igrejas batistas foram também implantadas escolas (CRABTREE, 1940). Ademais, a maior parte das instituições de ensino batistas eram escolas de primeiras letras, e não colégios com vários níveis de ensino.

Este trabalho busca compreender por que a Igreja Batista teve a necessidade de criar uma instituição de ensino em Belo Horizonte. A transformação de escola para colégio demonstra que houve um crescimento de seu papel enquanto estrutura divulgadora da denominação. Além disso, havia outra opção de escolarização protestante na cidade, além das escolas públicas, e ainda assim os batistas optaram por manter sua instituição, apesar de todo o investimento que isso significava.

Nesse trabalho, pretende-se demonstrar as razões de existir do CBAM, a partir da análise das expectativas expressas pelo grupo em três ocasiões distintas: em sua fundação, nas discussões sobre educação presentes no periódico oficial da denominação no estado, e na forma de ocupação do terreno adquirido para sediar a instituição.

Para alcançar este objetivo, serão consultados prospectos de propaganda do CBAM, matérias selecionadas do periódico da denominação, fotografias e plantas das instalações do CBAM, além de visitas ao local.

Para analisar as fontes, será tomado como referencial o conceito de representações advindo do campo historiográfico, conforme definido por Chartier (1990). Para o autor, este conceito refere-se à forma como as realidades sociais

---

<sup>1</sup> Referida, daqui por diante, como EBBH.

<sup>2</sup> Referido, daqui por diante, como CBAM.

são percebidas e interpretadas, considerando que esta leitura nunca é dotada de neutralidade. Para que a interpretação de um grupo prevaleça, outra tem de ser menosprezada. Através dessa prática, *a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos* (p. 23). Esta construção possibilita a criação de identidades sociais, que *marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade* (idem). Também será considerado o conceito foucaultiano de disciplina (FOUCAULT, 1987), processo cuja maior utilidade se encontra na obediência. A partir do exercício da submissão, a disciplina se apropria da vontade dos indivíduos, levando-os a rejeitar espontaneamente tudo aquilo com o que não se encontram habituados.

Embora este trabalho trate de um colégio específico, que atendia um número reduzido de famílias, compreender sua história nos ajuda a compreender as expectativas da sociedade da época acerca da escolarização de suas crianças, tal como afirma Buffa (2002, p. 26): “na história das instituições escolares aninha-se, de fato, a filosofia educacional da sociedade que as cria e mantém”.

## A FUNDAÇÃO

A Ata de Fundação da EBBH, transcrita em um compêndio comemorativo de aniversário da instituição (O COLÉGIO BATISTA MINEIRO: 40º ANIVERSÁRIO, 1958), nos revela alguns indícios sobre os objetivos pretendidos pelos batistas ao criar a escola. A cerimônia, realizada no prédio alugado<sup>3</sup> em que se reunia a Primeira Igreja Batista de Belo Horizonte, na manhã do primeiro dia de março de 1918, foi iniciada pelo cântico de um hino, seguida por uma série de discursos parcamente descritos, e encerrada com a matrícula dos alunos.

O hino, que foi entoado coletivamente, faz parte da coletânea denominada Cantor Cristão, utilizada até os dias atuais em muitas igrejas do grupo. Alistado pelo número 140, seu título é *Domingo* – o que já é estranho, considerando que a reunião foi feita em uma sexta-feira. É impossível determinar a razão da escolha do hino, mas analisando sua letra podemos conhecer algumas das expectativas do grupo para a instituição.

---

<sup>3</sup> Localizado à Rua dos Tupinambás, dentro do contorno da cidade planejada.

Domingo, ó dia de amor  
Tão cheio de prazer!  
Almejo, ó meu Senhor  
A graça e Teu poder;  
Honrar-te, sim, Glorioso Rei,  
Cumprir a Tua Santa Lei.

Encher-me vem, Senhor  
De gozo e muita fé;  
Ó Grande Benfeitor,  
Concede-me a mercê  
De pecadores despertar  
E Tua Igreja estimular!

Espírito de Luz  
Oh! Dá-me o dom do amor  
Que vejo em meu Jesus,  
O meigo e Bom Pastor  
Ensina-me, pois, meu dever  
Dirige todo o meu viver. (CANTOR CRISTÃO, 1971)

Neste hino, há vários elementos que permitem associar a atividade educativa à interpretação teológica do mundo adotada pelo grupo. A referência ao domingo, que representa o dia dedicado a Deus e ao culto na tradição cristã, demonstra que os batistas interpretavam a criação e funcionamento da EBBH como um culto, tão sagrado quanto a celebração semanal da ressurreição de Cristo.

A palavra *graça*, citada no quarto verso da primeira estrofe, também abre uma possibilidade de discussão, considerando o conceito teológico de salvação adotado pelo grupo, descrito em Langston (1983). Encontrada apenas mediante a busca do homem pelo favor divino, o efeito imediato da graça seria a salvação, elemento espiritual e escatológico, seguida pela justificação – que é espiritual enquanto estado, mas material enquanto relacionado ao cumprimento dos preceitos e leis divinas. Para cumprir essas leis, seria necessário primeiro aprendê-las – o que para os batistas ocorre mediante atuação do Espírito Santo no interior de cada indivíduo, através da leitura bíblica e da assistência à pregação. A utilização do hino 140 possibilita que se faça um paralelo entre o conceito de salva-

ção adotado pelos batistas e a matrícula no EBBH. É necessário, primeiramente, considerar que para os batistas, todas as crianças são salvas, até que cheguem à idade do entendimento<sup>4</sup> e possam decidir-se ou não por Cristo (MADDOX, 1952). Portanto, assim como o homem adulto buscaria a graça divina e aprenderia a lei pelo Espírito Santo, a criança se matriculava no EBBH e ali aprendia os princípios considerados adequados pela denominação através das professoras e professores, cuja função, na literatura da denominação<sup>5</sup> frequentemente é comparável à de ministros, pastores e missionários. Podemos, portanto, concluir que a educação oferecida na instituição tinha um propósito transformador que era igualmente espiritual e social.

A segunda estrofe do hino pode ser considerada a súplica do educador: despertar pecadores e estimular a Igreja através de seu trabalho. Os vocábulos *pecadores* e *Igreja*, analisados conforme a doutrina batista, constituem sinédoques: o primeiro refere-se aos não-convertidos, que não se agregam em uma classe única, e o segundo ao conjunto de convertidos ou salvos, que formam a Igreja (cf. LANGSTON, 1983). Unidas, essas classes constituem a totalidade das pessoas, exceto pelas crianças, que embora sejam consideradas salvas pelos batistas, ainda não pertenceriam efetivamente a nenhuma das duas classes. Esta expressão aponta a possibilidade de um projeto de educação de adultos, mas também a possibilidade de um projeto evangelístico e pastoral para as crianças que fossem atingindo a idade da razão. A sobreposição do trabalho educacional ao trabalho evangelístico é apontado por Machado (1999) como característico do trabalho dos missionários protestantes norte-americanos no Brasil.

A última estrofe é uma súplica ao *Espírito de Luz*. Considerando as fontes consultadas, esta não é uma das designações mais frequentes à terceira pessoa da Trindade<sup>6</sup> entre o grupo. A utilização da palavra *Luz* remete também à educação,

---

<sup>4</sup> Não encontramos, entre os teólogos batistas consultados, nenhuma definição dessa idade em termos numéricos.

<sup>5</sup> No artigo “A educação e a evangelização” (dez. 1920, p. 1), a função do professor é apontada como *preparar corações para a habitação do Espírito Santo*; e em “Está resolvido o problema educacional baptista, em Minas!” (dez. 1920, p. 1), a instrução é chamada de *causa santa*.

<sup>6</sup> Langston (1983, p. 112) define o termo Trindade como “a tríplice manifestação de Deus ou a sua manifestação no Pai, no Filho e no Espírito Santo. [...] Há em Deus três personalidades distintas e divinas, sendo cada uma igual à outra quanto à natureza. No entanto, não há três deuses: Deus é um só”.

à luz do conhecimento – perceba que se espera justamente uma atividade educativa e direcional do *Espírito*, através da qual o fiel teria a oportunidade de realizar a obra divina de transformação do mundo (LANGSTON, 1983). Chamon (2005, p. 276), analisando um hino composto e utilizado por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, interpreta a metáfora da luz como sendo aquilo que “permitia ao homem a descoberta das verdades do mundo e, em decorrência disso, o tornava livre e senhor do seu destino”. Tal princípio estaria em conformidade com a fé reformada, e refletiria, no campo educacional, o aprendizado pela descoberta e experiência individual.

Por fim, pode-se concluir a partir desta terceira estrofe que os batistas tinham uma forte expectativa quanto ao efeito disciplinar da instituição que estava sendo fundada. O *Espírito de Luz* que estava sendo invocado pode ser considerado uma referência ao que Foucault (1987, p. 197) chama de *aparelho disciplinar perfeito*, ou seja, o *olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem*. Considerando que o grupo crê na doutrina da Trindade, o *Espírito de Luz* que se esperava que executasse a disciplina na instituição, ensinando e dirigindo os indivíduos à utilidade almejada – representada nesta estrofe pela palavra *dever*, seria a mesma pessoa que *Jesus*, objeto da admiração e alvo da transformação almejada pelo narrador do hino. Note-se que a pessoa de *Jesus* é descrita como *meigo* – vocábulo sinônimo de dócil, e *Bom Pastor*, ou seja, alguém que cumpre adequadamente a sua utilidade. Admirar *Jesus* e ser conduzido pelo *Espírito de Luz* é fazer parte de um círculo disciplinar que os batistas pretendiam difundir a partir da educação escolar. Aqueles que ali se inserissem se tornariam disciplinados e disciplinadores para a sociedade. Assim como *Jesus* foi capaz de fundar o cristianismo a partir do treinamento de uma equipe numericamente pequena, e obteve elevados resultados, os educadores da EBBH treinariam poucas crianças naquele primeiro momento, esperando obter fantásticos resultados na implantação da doutrina batista no estado, no país e até no mundo<sup>7</sup> É notório que, após a transformação da *Escola* em *Collegio*, a escolha realizada para os níveis de ensino culminava no magistério para as mulheres e no seminário para

---

<sup>7</sup> Bezerra (1960) demonstra a importância que o trabalho missionário tem para o grupo estudado. Ainda na década de 1920 os batistas mineiros enviavam seu primeiro casal de missionários ao exterior, mais precisamente a Portugal (OBM, jun. 1925).

os homens. Ambas as carreiras são tidas, pelo grupo, como caracteristicamente religiosas e missionárias – e podem ser consideradas como disciplinadoras e normalizadoras, interpretadas sob uma ótica foucaultiana.

## A LITERATURA BATISTA

Para complementar o trabalho desenvolvido pelos missionários em suas viagens pelo interior mineiro, foi criado, em janeiro de 1920, um periódico chamado *O Baptista Mineiro*<sup>8</sup>. À época, pretendia ser uma literatura de circulação mensal, gratuita e ininterrupta, que funcionaria como órgão oficial de comunicação entre os líderes da denominação e as famílias convertidas. Considerando dados expressos em *O JORNAL...* (1982), em 1921 havia 10 pastores para atender 14 igrejas espalhadas pelo Estado. Além desses núcleos, dados expressos nas edições de 1920 de OBM revelam que havia pontos de pregação com convertidos em várias regiões de Minas Gerais, concentrando-se principalmente nas regiões Centro, Campo das Vertentes, Sul e Zona da Mata, mas estendendo-se até o Norte, Triângulo e Vale do Rio Doce. Tal característica tornava necessária a criação de um instrumento de comunicação que aproximasse a liderança e os fiéis, e o periódico pretendia atender essa finalidade.

OBM caracterizava-se pela abordagem de temas e assuntos de importância para os batistas, tais como os relacionados à sua doutrina e teologia, além da divulgação de suas principais atividades e planos no estado. Considerando a importância tomada pela Escola, sobretudo após sua transformação em Colégio, era natural que o periódico sempre a ela se referisse. Entre os anos de 1920 e 1927, 44% dos números de OBM apresentavam anúncios da instituição, que eventualmente chegavam a ocupar uma página inteira. Se considerarmos também as matérias sobre a instituição educativa da denominação, textos sobre educação e instrução, bem como os pareceres da Convenção Batista Mineira<sup>9</sup> a respeito da educação no estado, teremos um aumento para o total de 43 exemplares – 52,4% do total de números publicados.

---

<sup>8</sup> Referido, a partir de então, como OBM.

<sup>9</sup> A Convenção Batista Mineira era um órgão controlador das igrejas e do trabalho dos pastores em Minas Gerais.

Os 26 textos publicados no periódico que abordam assuntos relacionados à educação escolar revelam características fundamentais das concepções de utilidade e finalidade da educação para o grupo. No exemplar de janeiro de 1923, o missionário americano A.B. Christie afirma que “Ha uma distincção entre instruir e educar. Instrucção é para produzir conhecimento. Educação é para produzir conducta” (CHRISTIE, 1923, p. 1). Nos próximos parágrafos, será apresentada uma breve definição desses dois termos e de sua relação sob a ótica do grupo.

A definição do termo “instrução” pode ser encontrada no texto intitulado “O valor da instrucção”, em que o missionário J.R. Allen afirma que “o Baptista é essencialmente amigo da instrucção e inimigo declarado da ignorância” (ALLEN, 1921, p. 1). Prosseguindo a leitura, percebe-se que o termo é associado à inteligência, conhecimento científico e industrial, profissionalização, trabalho, enriquecimento, cultura escrita, literatura, arte e bom gosto.

A instrução é representada no texto citado como profundamente ligada às práticas culturais burguesas e protestantes, embora não implicasse necessariamente na conversão à doutrina batista. É possível ser instruído e não ser convertido, ou vice-versa, como descrito no trecho a seguir:

Seria muito melhor continuar no analfabetismo, apesar de que a ignorancia é peor que a cegueira, mas com uma fé viva na revelação de Deus em Christo, e andando em humilde e leal obediencia ao Filho de Deus, do que, sendo muito instruido na sabedoria deste mundo, perder a alma (ALLEN, 1921, p. 2).

Pode-se concluir, a partir desta leitura, que a experiência de um instruído convertido seria a considerada pelo grupo como a mais adequada e proveitosa.

Em outros artigos, a ausência da instrução é representada de forma negativa, como sendo capaz de inutilizar os esforços humanos. Malheiro (1926, p. 2) afirma que “não tendo o homem a necessária instrucção para fazer applicações certas de seus talentos e oportunidades, emprega-os errada ou inconscientemente; e d’ahi, os esforços baldados”. Barbosa (jan. 1920, p. 4) vai além e afirma, a respeito dos filhos dos batistas, que “[...] deixal-os sem instrucção é fazel-os inuteis; dar-lhes uma instrucção defeituosa é fazel-os prejudiciais”. Tais afirmações revelam que o grupo tinha expectativas quanto à qualidade e aos efeitos da instrução oferecida às crianças, especialmente aos filhos dos convertidos.

Os textos que discorrem sobre a *educação* nem sempre a relacionam ao conhecimento propriamente dito. Para Malheiro (out. 1926, p. 2), “Educação é o ensino que se dá ou se recebe para formar os sentimentos, os hábitos e a inteligência, com dignidade e nobreza”. Ao contrário da instrução, seu principal fruto não é relacionado à prosperidade e progresso pessoal, mas “O fim principal da educação baptista é a utilidade” (Christie, jan. 1923, p. 2). A base da educação era o convívio social. Por isso, era necessário afastar o educando das influências indesejáveis e o expor aos exemplos que se desejava ver seguidos:

Educar a criança, afasta-la dos meios corruptores, cultivar-lhe os sentimentos, é preparar o futuro da propria sociedade, sob uma nova constituição, ilibada das imperfeições grosseiras e miserandas que tem sido o entrave ao seu desenvolvimento moral;... (Julieta MAIA, dez.1927, p. 5)

Tais concepções tornavam necessário produzir um ambiente de convívio que permitisse aos alunos experimentar a vida mediante os princípios e valores que os batistas consideravam válidos e adequados. Malheiro (1926, p. 2) afirma que “a vida social, sob um bom regimen, contribue grandemente para moldar o caracter e transformar os hábitos”. Ao que se pode perceber nos textos consultados, essa transformação culminaria na conversão religiosa: “O nosso intuito aqui é desenvolver o *character christão* e preparar os nossos alumnos para a *vida aqui e no além*” (COLLEGIO BAPTISTA DE BELO HORISONTE [sic], 1927, p. 4. Realces nossos).

Para os batistas, a ausência de uma educação adequada teria sérias conseqüências morais. Jovens instruídos, porém não adequadamente educados, “evitaram a fome e os andrajos, mas continuaram a decahir moralmente, atolando-se no mais profundo da dissolução [...]” (COLLEGIO..., 1927, p. 4) A falta de educação traria ao indivíduo “verdadeiros fracassos nos seus próprios caminhos e nos caminhos de outros” (EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO, out. 1926, p. 2), enquanto que a educação adequada prepararia o indivíduo “para uma vida feliz” (A EDUCAÇÃO CRISTÃ, dez.1926, p. 2).

Educação e instrução são representadas pelos batistas como sendo complementares uma à outra, conforme podemos ler em Malheiro (out. 1926, p. 2): “Quão feliz, individual e socialmente é o homem que, tendo uma boa educação, é

também bem instruído, e pode fazer a devida aplicação destas tão lindas e belas qualidades [...]”. Desta forma, a instrução lhe desenvolveria as aptidões intelectuais e profissionais, enquanto que a educação lhe formaria a maneira de sentir, agir, relacionar-se com os demais e a prática religiosa.

O pastor batista brasileiro Herval Rangel ressalta o valor da educação e instrução em um de seus artigos em OBM: “Temos a convicção de que a educação evangélica, mormente a instrução, é a primeira necessidade depois da pregação do Evangelho” (RANGEL, 1927, p. 2). Esta afirmação ressalta o quanto o assunto era importante aos olhos dos primeiros batistas mineiros, já que era a primeira necessidade após a pregação do Evangelho – elemento primordial para grupos protestantes fundamentalistas, como o estudado. Por isso, a proposta do grupo era oferecer educação e instrução a seus jovens e crianças através da escolarização, conforme pode ser lido em A EDUCAÇÃO CRISTÃ (dez.1926, p. 2): “Temos nós um collegio evangélico na altura de dar uma solida instrução e optima educação christã? (...) Graças a Deus, o Collegio Baptista Americano Mineiro, fundado no coração de Minas, está em condições invejáveis de satisfazer esse elevado ideal [...]”.

Cabe lembrar que, conforme Hannah Arendt (2005), a distinção entre educação e instrução pode ser considerada parte do pensamento americano e de sua aspiração de transformação da sociedade através da educação. Para a autora,

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (Hanna ARENDT, 2005, p. 246-247).

A autora faz a distinção entre educação e aprendizagem, sendo que este segundo conceito é relacionado à aquisição de conhecimento, assim como a instrução para os batistas. A educação é descrita como a apresentação do mundo para as crianças, em que elas tomam consciência do passado e do presente da sociedade em que vivem, e têm a oportunidade de iniciar sua caminhada, junto com o educador, em prol de uma sociedade transformada. Dessa forma, percebemos que tanto em Hanna Arendt (2005) quanto nos artigos de OBM, a educação é relacionada ao preparo para a vida em sociedade, através de princípios e valores,

enquanto que a aprendizagem – ou instrução, para os batistas – é relacionada à aquisição de conhecimento.

Acerca da aquisição concomitante de educação e instrução, Arendt (2005) e os batistas afirmam que é possível haver aquisição de conhecimentos sem haver educação. Acerca, porém, da educação sem aprendizagem, a referida autora a descreve como inadequada. Embora os batistas acreditassem que instrução e educação deveriam andar sempre juntas, também consideravam a possibilidade de que um indivíduo recebesse apenas uma das duas. Nesses casos, o prejuízo era sempre realçado: o instruído sem educação se tornaria um dissoluto (A EDUCAÇÃO CRISTÃ, dez. 1926), enquanto que o educado sem instrução seguiria com a visão obscurecida (ALLEN, nov. 1921).

Nos textos batistas analisados, a obtenção da educação é sempre descrita como realizada em um ambiente em que se tem acesso à instrução – normalmente, um colégio batista. Talvez a preocupação de oferecer educação e instrução conjuntamente incentivasse a transformação da escola batista em colégio, uma vez que esta última instituição era caracterizada pela presença do internato<sup>10</sup> A necessidade de retirar os alunos de seu ambiente costumeiro de convívio para oferecer uma educação que se julga adequada pode ser compreendida sob a ótica de Foucault (1987), que ressalta que o poder disciplinar por vezes exige um local separado dos demais para sua manutenção. Era vantajoso para o CBAM ter o maior número possível de alunos internos, possibilitando o êxito de sua função disciplinar. Ao retirar os alunos de seus lares e suas famílias, seria possível ensinar-lhes a conviver em um ambiente diferente do que estavam acostumados, inculcando-lhes novos princípios, novas atitudes, novas posturas e, quem sabe, uma nova religião.

O projeto educativo assumido pelo CBAM enquadra-se dentro do conceito de disciplina foucaultiano (FOUCAULT, 1987). Ao mesmo tempo em que aumentava a utilidade do educando, treinando-o para a almejada transformação social, diminuía sua força e autonomia, direcionando-o a acatar como se fossem seus os

---

<sup>10</sup> Embora o internato fosse largamente difundido nos prospectos de propaganda da instituição, o *Arquivo de Notas Finaes* revela que a maior parte dos alunos que se matriculou no CBAM era externo, residindo em Belo Horizonte. Ainda assim, eles passavam boa parte de seu tempo no ambiente, uma vez que as aulas seguiam o modelo americano de horário integral (PROSPECTO, 1927).

valores da denominação. A aceitação desses valores era garantida pela diversidade de representações construídas: conceitos como *liberdade* e *democracia*, no contexto estudado, são representados tanto como valores religiosos, quanto como políticos – considerando que neste segundo caso frequentemente são associados a conteúdo americanista, intensificando seu poder coercitivo. Desta maneira, o aluno que não obedecesse aos princípios transmitidos pelo CBAM por razões religiosas, o faria por razões civis.

Considerando a importância do internato no projeto educativo batista, seria necessário providenciar um espaço físico adequado a seu funcionamento. A aquisição de um prédio próprio criou novas possibilidades para que os batistas levassem a efeito seu projeto de educação e instrução. Além disso, também ajudou a construir a identidade do CBAM e manter representações sobre sua função perante a cidade de Belo Horizonte.

## A CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS

Em seus primeiros anos de funcionamento, a EBBH muito provavelmente estava instalada no prédio da Primeira Igreja Batista de Belo Horizonte. De acordo com 50 Anos (1968), o grupo religioso reunia-se em um edifício comercial, dentro do contorno da cidade planejada, porém com instalações inadequadas ao desenvolvimento de atividades escolares – sobretudo se considerarmos que era mantido um internato e diversas classes e níveis de ensino funcionando paralelamente.

Nesse contexto, o missionário Ottis Maddox tomou conhecimento que seria leiloado o palacete que pertenceu ao falecido senador Sabino Barroso. Após solicitar verba à Junta de Richmond<sup>11</sup>, arrematou o prédio e os 225.109 m<sup>2</sup> em seu entorno – o que, de acordo com 50 Anos (1968), surpreendeu os missionários, que julgavam ter comprado apenas o Palacete.

A aquisição desse terreno foi um diferencial para a história do CBAM. O fato de possuírem uma sede própria aliviava o orçamento da instituição, que não mais precisaria arcar com o aluguel. Além disso, em momentos de crise financeira, partes do terreno foram vendidas ou alienadas, possibilitando obter recursos

---

<sup>11</sup> Organização missionária americana que mantinha o trabalho batista no Brasil.

para subsistência e saldar dívidas (A. SILVA, 1996), de forma que nunca foi necessário interromper o funcionamento do CBAM devido a crises financeiras (50 ANOS, 1968). Por fim, foi fundamental a possibilidade de construir representações acerca da instituição a partir de sua localização geográfica.

Para uma compreensão adequada desse processo, é necessário considerar aspectos relacionados à cidade de Belo Horizonte. Primeira capital inaugurada no período republicano (1897), servia como eixo unificador entre as cidades das regiões cafeeiras e o Vale do Rio Doce (RESENDE, 1982), além de possuir um elemento simbólico e pedagógico em sua relação com o novo e a República (MELLO, 1996).

Julião (1996) descreve Belo Horizonte recém-fundada como uma cidade de ruas e avenidas largas e geométricas, que não permitia a ninguém andar pelas ruas sem ser visto. Havia quem a considerasse artificial e pouco habitada, mas também havia quem a comparasse a uma cidade celestial. Esperava-se que seus habitantes abandonassem a mentalidade colonial e adotassem valores civilizados e modernos, em maior conformidade com o caráter da cidade.

Ao ocupar seu terreno, os batistas levaram em consideração as expectativas postas sobre o caráter modernizador da cidade de Belo Horizonte, criando representações adequadas à inserção nesse contexto.

As propagandas do CBAM sempre apontavam sua localização como um de seus pontos fortes, conforme se pode observar a seguir:

O Collegio está situado na parte Norte de Bello Horizonte, na divisão chamada Floresta, que é o bairro mais alto e saudável da cidade. Acessível pelo bonde da Floresta, é de fácil e rápida comunicação com o centro comercial. Sendo esta cidade uma das mais bellas e opulentas metrópoles do Brasil, com uma população de 56 mil e tantas almas, centro educacional, commercial e de industria, não é de se admirar que a tenhamos preferido para a localização da nossa Instituição. Os terrenos do Collegio abrangem mais de 205 mil metros quadrados, estando apenas parte d'elles cultivada. N'elles acha-se com certeza o melhor local para a construção de prédios escolares (PROSPECTO, 1921, s. p.).

O imóvel é descrito sob influência de concepções higienistas: localizado “no bairro mais alto e saudável da cidade”. Elementos relacionados à modernidade também são elencados, como o bonde, a rapidez de acesso, a metrópole, o plane-

jamento de áreas e atividades, a indústria. Apesar de todos os pontos positivos, os batistas não deixavam de ter um demérito a resolver: o terreno era localizado fora do contorno da cidade planejada, em uma área ainda não totalmente urbanizada. Este prejuízo se avultava ainda mais pela presença de outra instituição educativa protestante, o Colégio Izabela Hendrix, em localização bastante privilegiada.

Fundado pelos metodistas, o Colégio Izabela Hendrix estava instalado na Rua Espírito Santo esquina com Avenida Afonso Pena, ao lado do templo da denominação e da casa pastoral. A área ocupada pelos metodistas ficava em frente à Igreja São José, imponente templo católico na avenida principal de Belo Horizonte. De acordo com Barreto (2005), o grupo recebeu o terreno através de uma doação da prefeitura, durante o mandato de Bernardo Monteiro.

Os benefícios recebidos pelos metodistas podem ser justificados por sua vinculação direta com a perspectiva liberal, que assumia expressivos contornos entre os grupos políticos da época. A origem americana da Igreja Metodista associava ao conceito moderno, democrático e liberal que se tinha a respeito dessa nação (BARRETO, 2005). Por outro lado, os batistas eram um grupo minoritário nos Estados Unidos, pregavam uma fé empírica e emocional, assumida através do espetáculo público do batismo (WEBER, 1974). Talvez esse tipo de prática religiosa não atendesse da mesma forma às expectativas modernizadoras presentes na nova capital. De acordo com um livreto sobre o trabalho educacional metodista em Minas (IZABELA HENDRIX, 2004, p. 3), se afirmava: “dentre as denominações protestantes, a metodista era, por excelência, portadora dos ideais liberais norte-americanos que convinha imitar e seguir na caminhada em direção ao progresso e à modernidade.” Talvez os metodistas expressassem uma relação mais contundente com o americanismo e modernização almejados.

Assim, ao ocupar seu terreno, os batistas procuraram enfatizar suas próprias características modernizadoras, e sua ligação aos valores americanistas e liberais que, conforme Mendonça (2002), tornavam aceitável a presença dos protestantes no Brasil. A construção de tais representações tomou tal proporção que os batistas chegaram a demolir o Palacete Sabino Barroso, substituindo o prédio por outro, que atendia a tal propósito.

Embora a realização dos planos de construção no terreno da Floresta tenha se estendido para além do recorte temporal desta pesquisa, seu planejamento foi feito no período de direção do missionário americano F.A.R. Morgan, que se estendeu entre os anos de 1921 e 1928 (50 ANOS, 1968). Por esta razão, compreen-

de-se que os fatos descritos atendam à compreensão da fase de implantação da escolarização batista em Belo Horizonte.

O Palacete Sabino Barroso localizava-se à Rua Pouso Alegre. Era o ponto mais externo de urbanização do terreno. Atrás do Palacete, localizava-se uma porção alta de terreno, onde se desenvolveram as próximas construções do CBAM. Sua topografia permitia que a maior parte de Belo Horizonte pudesse de lá ser observada. Tal característica ajudava a manter uma das representações que, conforme Machado (1999), os batistas costumeiramente faziam de si mesmos: o domínio da situação. Do ponto mais alto do terreno Belo Horizonte, cidade panóptica, se descortinava frente àqueles que esperavam se tornar seus controladores, como uma máquina de ver, descrita por Foucault (1987).

Em 1935, foi inaugurado o Edifício Efigênia Maddox, na esquina das ruas Ponte Nova e Varginha. Projetado em estilo modernista pelo arquiteto Raffaello Berti<sup>12</sup>, abrigava o internato masculino. O modernismo, de acordo com Ivone Vieira (1997), está sempre ligado à ruptura, à transformação. Na arquitetura e na cidade, se relaciona com o dinamismo na ocupação dos espaços. Considerando que os batistas almejavam não apenas se estabelecer em Belo Horizonte, mas instaurar um ciclo de transformações sociais, a utilização de um edifício em estilo modernista para o internato possibilitaria que os alunos do CBAM estivessem, literal e simbolicamente, inseridos no novo que se instalava em Belo Horizonte.

Em 1951, no ponto mais alto do terreno, foi inaugurado o prédio que se tornou o principal do conjunto (Armando SILVA, 1996). Seu estilo era americano, e conforme pode ser observado através da coletânea de fotos presente em Cleni da Silva (2004), com vários elementos arquitetônicos semelhantes aos outros colégios batistas que estavam sendo construídos pelo Brasil. Elementos da simbologia maçônica também faziam parte da construção: o piso quadriculado, que faz referência ao dualismo; janelas que formam o símbolo chamado *Delta Radiante*; o pórtico em formato de pirâmide sustentado pelo conjunto de três colunas gregas. Após análise de coletâneas de fotos de colégios fundados pelo protestantismo de

---

<sup>12</sup> Berti projetou diversas outras importantes obras na capital, dentre elas o Palácio Arquiepiscopal, a sede social do Minas Tênis Clube, a Prefeitura de Belo Horizonte, o Colégio Metodista Izabela Hendrix (prédio da Rua da Bahia), a Santa Casa de Misericórdia, o Hospital Felício Rocho, o Hotel Itatiaia (Praça Rui Barbosa) e o Cine Metrôpole. Maiores informações sobre sua obra em Abreu (2009), Berti (2000).

missão disponíveis em Mesquida (1994) e Cleni da Silva (2004), não foi possível encontrar nenhum outro que exibisse tantos símbolos maçônicos como o CBAM. A importância desta fachada era tamanha para os batistas que, de acordo com Armindo Silva (1996), eles doaram à prefeitura uma faixa de terreno em frente ao prédio para a construção da Praça Alberto Mazoni. Assim, garantiram que nenhuma construção impedisse a visibilidade de seu prédio.

A larga utilização de simbologia maçônica no edifício construído pode ter relação com vários fatos. O pertencimento por parte de vários missionários que tomaram parte na fundação e desenvolvimento do CBAM, a busca do apoio dos maçons belo horizontinos, e a associação com os ideais liberais pregados pela sociedade são apenas algumas das possibilidades.

Os símbolos escolhidos, por sua vez, traduziam expectativas quanto ao papel do colégio. O Delta Radiante, por exemplo, que é formado a partir da observação nas pequenas janelas que ficam na porta das salas de aula, refere-se à sabedoria e presença divina (JACQ, 1977). O autor ainda afirma que cada franco-maçom espera estar entre o grupo seleta capaz de ver o olho único, símbolo da realização espiritual. Considerando a utilização do símbolo no CBAM, pode-se dizer que era esperado que os alunos se tornassem parte desse grupo seleta, alcançando a realização espiritual através da permanência na instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao que se pode observar, os batistas pretendiam criar uma instituição de ensino que possibilitasse a aquisição de conhecimento intelectual associada à vivência de seus princípios religiosos. Tais práticas eram consideradas, pelo grupo, a plenitude da aquisição do conhecimento, descrito pela associação entre o que se compreendia como instrução e educação.

## REFERÊNCIAS

50 ANOS: 1918-1968. Belo Horizonte. 1968. (CMCBM)

A EDUCAÇÃO cristã. *O Baptista Mineiro*. Rio de Janeiro, ano VII, n. 12, dez. 1926. p. 2.

A EDUCAÇÃO e a evangelização. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano I, n. 10, dez. 1920. p. 1.

ABREU, Rafael. *Memória da cidade: Raffaello Berti*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/Secretaria Municipal da Cultura, 2009.

ALLEN, J.R. O valor da instrução. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano II, n. 7, nov. 1921. p. 1-2.

ARQUIVO de Notas Finaes do Collegio Baptista Americano Mineiro. 1921 a 1930.

ARENDT, Hanna. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

BARBOSA, Achilles. A campanha e a educação. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano I, n. 1, jan. 1920. p. 3-4.

BARRETO, Jonas Mendes. O metodismo em Belo Horizonte: inserção e desenvolvimento. *Revista de Educação do Cogeime*, Piracicaba, v. 14, n. 26, p. 125-134, junho/2005.

BERTI, Silma Mendes. *Raffaello Berti arquiteto: projeto memória*. Belo Horizonte: AP Cultural, 2000.

BEZERRA, Benilton C. *Interpretação panorâmica dos batistas*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Baptista, 1960 (escrito em Recife).

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J.C.S; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.) *Novos temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação pela imprensa*. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2002.

CHAMON, Carla Simone. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)*. (Tese) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

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

CHRISTIE, A.B. A educação baptista. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano IV, n. 1, jan. 1923. p. 1-2.

COLLEGIO Baptista de Bello Horizonte [sic]. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano VIII, n. 1, jan. 1927. p. 4.

CRABTREE, A.B. *História dos Batistas do Brasil até o ano de 1906*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940.

ESTÁ RESOLVIDO o problema educacional baptista, em Minas! *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano I, n. 10, dez. 1920. p. 1. (CMCBM)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GINSBURG, Solomon. Domingo [Hino 140]. In: *CANTOR Cristão*. Edição Revisada e documentada. 4ª edição com música. Rio de Janeiro: JUERP/Casa Publicadora Batista, 1971.

IZABELA HENDRIX: Cem anos. Belo Horizonte: Instituto Metodista Izabela Hendrix, 2004. Disponível em <[https://docs.google.com/file/d/0B1A4oZprJBUXNTd-jNjdhOGUtNGNhOS00MmE1LWE0OTUtM2ZiMjgyZGFkODEx/edit?hl=pt\\_BR](https://docs.google.com/file/d/0B1A4oZprJBUXNTd-jNjdhOGUtNGNhOS00MmE1LWE0OTUtM2ZiMjgyZGFkODEx/edit?hl=pt_BR)>. Acesso em jan. 2013.

JACQ, Christian. *A franco-maçonaria: história e iniciação*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

JULIÃO, Letícia. Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920). In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH: horizontes históricos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1996.

LANGSTON, A. B. *Esboço de Teologia Sistemática*. Rio de Janeiro: JUERP, 1983.

MACHADO, José Nemésio. *Educação Batista no Brasil: uma análise complexa*. São Paulo: Colégio Batista Brasileiro / Cortez Editora, 1999.

MADDOX, Ottis Pendleton. *Uma Interpretação da Bíblia em dois volumes: o Velho Testamento*. Belo Horizonte, 1952. (Acervo particular)

MAIA, Julieta Guimarães. Educação da creança. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, dez. 1927. p. 5.

MALHEIRO, Astrogildo. Educação e Instrução. *O Baptista Mineiro*. Rio de Janeiro, ano VII, n. 10, out. 1926. p. 2.

MELLO, Ciro Flávio Bandeira de. A noiva do trabalho: uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). *BH: horizontes históricos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 11-48.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. Evolução histórica e configuração atual do protestantismo no Brasil. In: MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11-60.

MENDONÇA, Antônio Gouvêa. *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2008.

MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo: EDUFJF/Editeo, 1994.

O COLÉGIO BATISTA MINEIRO. 40º Aniversário. Belo Horizonte: [s.n.], 1958.

O JORNAL BATISTA – Edição do Centenário. Rio de Janeiro: Convenção Batista Brasileira, 15 Out. 1982. Edição comemorativa.

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collégio Baptista Americano Mineiro, 1921.

PROSPECTO. Belo Horizonte: Collégio Baptista Americano Mineiro, 1927

RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RANGEL, Herval Silva. Dia da Educação. *O Baptista Mineiro*. Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, out. 1927. p. 2.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889 – 1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

ROSA, Eleonora Santa (Org.). *Bello Horizonte: bilhete postal*. 2. Ed. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2010.

SILVA, Armindo de Oliveira. *Uma estrela que brilha na Floresta: memórias de um educador batista*. Belo Horizonte: Colégio Batista Mineiro, 1996.

SILVA, Cleni da. *Educação Batista: análise histórica de sua implantação no Brasil e de seus desafios no contexto atual*. Rio de Janeiro: JUERP, 2004.

VIEIRA, David Gueiros. Liberalismo, masonería y protestantismo em Brasil, siglo XIX. In: BASTIAN, Jean-Pierre (Org.). *Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidade em América Latina, siglo XIX*. México, D.F.: Cehila, 1990. p. 39-66.

WEBER, Max. As seitas protestantes e o espírito do capitalismo. In: \_\_\_\_\_. *Ensaios de sociologia*. São Paulo: 1974. p. 346-370.



---

## A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE: A IGREJA CATÓLICA E A ARTICULAÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO PARA AS MULHERES – 1930/1935<sup>1</sup>

*Adriana Duarte Leon IFSUL*

*Luciano Mendes de Faria Filho UFMG*

Este trabalho analisa algumas das estratégias de atuação estabelecidas pela Igreja Católica com o objetivo de estimular a inserção da mulher no espaço público e sua intervenção no debate educacional, na primeira metade de 1930, no estado do Rio Grande do Sul. Busca-se aqui entender como a Igreja organiza sua intervenção no campo educacional e algumas das tensões presentes neste processo, tendo como meta retomar e/ou aumentar sua influência junto ao espaço escolar no estado.

A periodização estabelecida cerca o período constituinte, entendendo este como um acontecimento que possibilita perceber muito das tensões do período. Operacionalizamos o conceito de acontecimento a partir de Bloch (2002), que foi um combatente contra a história narrativa e contra o acontecimento isolado, estanque, sem vínculo com o contexto social. Apropriamo-nos do evento como materialidade temporal e analisamos o processo constituinte como um acontecimento que apresentou diversos embates no campo social. A problematização acerca destes embates nos permite identificar variáveis que se explicitam em âm-

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na 37ª Reunião Nacional da ANPED, em 2015, no GT de História da Educação.

bito regional e se conectam com o movimento nacional do catolicismo brasileiro. O tempo estabelecido compreende cinco anos, absorvendo a mobilização acerca da eleição dos constituintes que elaboram a constituição de 1934; sendo assim, a pesquisa que resultou neste artigo abarcou os anos de 1930 a 1935.

As fontes privilegiadas para este trabalho são impressos católicos que circularam no recorte temporal e espacial estabelecido. Mapeamos diversos impressos circulantes no Rio Grande do Sul; dentre eles, os que mantiveram circulação na primeira metade de 1930 e se consolidaram como base empírica de nossa análise foram: O jornal semanal *Estrella do Sul* e a revista mensal *Unitas*, produzidos pela arquidiocese de Porto Alegre; o jornal semanal *Staffetta Rio-grandense*, produzido pela Congregação dos Capuchinhos, em Caxias do Sul, vinculado à arquidiocese de Porto Alegre; o jornal semanal *A Palavra*, produzido pela diocese de Pelotas; e a revista mensal *Rainha dos Apóstolos*, produzida pela Congregação dos Palotinos, integrante da diocese de Santa Maria. Por meio da categorização e análise dos impressos foi possível mapear uma série de iniciativas da Igreja, no sentido de ampliar sua intervenção no espaço social. Abordaremos, neste texto, as iniciativas direcionadas ao espaço educacional e às mulheres, considerando que ambas as categorias estão articuladas na construção discursiva apresentada no material em estudo.

Inspirados em Revel (1998), buscamos analisar os impressos, valorizando as migalhas de informação no intuito de compreender de que maneira estes detalhes podem dar acesso a lógicas sociais simbólicas que são dos grupos ou de conjuntos muito maiores. Entende-se aqui os impressos católicos como parte de uma estratégia de intervenção da Igreja Católica para conservar, construir e consolidar formas de pensar e agir. Essa ação católica estabelece-se em continuidade ou ruptura com as estratégias que, nas décadas iniciais do século XX, a Igreja Católica criou com o objetivo de retomar espaço no meio social. Por meio de tais estratégias, os representantes católicos estabeleceram um diálogo com os interesses do Estado e intensificaram a romanização da Igreja Católica no Brasil.<sup>2</sup> Nesse sentido, as informações que circulam nos impressos católicos constroem

---

<sup>2</sup> O movimento de Romanização do catolicismo era uma forma de restabelecer no cotidiano dos sujeitos a prática dos sacramentos e a hierarquia da Igreja Católica. No Brasil, a romanização do catolicismo expressou-se no movimento que ficou conhecido como recristianização ou recatolicização do Brasil.

representações sobre fatos, contextos e conflitos, bem como disputam a adesão do leitor a essas representações.<sup>3</sup>

A construção discursiva presente nos impressos anuncia um novo lugar para a mulher, vinculado ao exercício do voto e ao exercício do magistério. Ambas as tarefas projetam uma nova função para a mulher na sociedade brasileira e essa nova função dialoga com a disputa travada pela Igreja católica no período. O debate educacional ganha destaque nos impressos, pois é um dos pontos em disputa na reforma constitucional e foco prioritário do movimento católico. Podemos perceber a corporificação das reivindicações em torno deste ponto, considerando as estratégias explicitadas nos jornais e revistas que temos acessado.

A expressão ‘moderno’ é usada de forma recorrente neste trabalho e está relacionada à presença marcante deste termo em nossas fontes. Por vezes, moderno está associado a algo positivo quando relacionado ao progresso e ao desenvolvimento do Brasil; e, por vezes, a algo negativo, quando associado à estética feminina e aos avanços da ciência. O termo moderno é utilizado de forma corriqueira nos impressos, mantendo relação permanente com o novo; tal apropriação apresentada nos impressos nos remete ao conceito de Le Goff (2003) que compreende o termo moderno associado a uma ideia de novidade, ruptura ou mudança.

Já os modernismos são criticados constantemente nos impressos católicos e recebem denotação pejorativa; são utilizados para caracterizar comportamentos individuais ou coletivos; objetos como roupas, maquiagem, livros, jornais, revistas ou inovações tecnológicas. Embora a ideia de modernismo, no Brasil, apresente relação com o movimento intelectual e artístico dos anos 20 do século passado, na imprensa católica a apropriação feita se relaciona a práticas individuais e sugere uma crítica ao sujeito que adere aos modernismos.

Nota-se uma certa ambivalência na apropriação realizada pela instituição do conceito de moderno. A questão do voto feminino é exemplar: a Igreja Católica atua de forma fervorosa a favor do exercício do voto feminino, apoiando, assim, uma concepção de Estado moderno. Paralelamente, defende uma postura

---

<sup>3</sup> Chartier (1990), partindo da concepção do “mundo como representação”, problematiza as práticas de leitura, pois considera o mundo como uma representação do real que apresenta o mundo social de forma contraditória e diversa; observa que no objeto “impresso” as representações estão vinculadas aos objetivos de sua produção e disputam a adesão do leitor a essas representações.

conservadora para a organização familiar, onde a mulher assume um espaço de permanente submissão.

Temos entendido essa tensão como parte da modernidade que se caracteriza exatamente pelo dissenso e não pelo consenso. A Igreja busca se estabelecer em um novo lugar, incorporando aspectos da modernidade e mantendo os princípios da Igreja Católica Romana, o que só é possível se entendermos a modernidade como uma potencialidade em si, que prescreve sua normatividade. Conforme afirma Habermas (2002, p. 12), “a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade. A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios”.

Se, por um lado, a Igreja Católica não pode abandonar a tradição, por outro é preciso compreender que ela reinventa a sua tradição pela experiência, e estabelece um horizonte de expectativa em diálogo com a modernidade. “A modernidade não veio impor-se perante um mundo antigo [...] o que a define é seu caráter aberto e vinculado a uma permanente transformação” (SOUZA, 2007, p. 19).

Sob inspiração de Hobsbawm (1984), entendemos que a Igreja Católica reinventa a sua prática com o objetivo de manter-se como um espaço de referência; realiza adaptações na sua ação institucional com o objetivo de conservar velhos costumes em condições novas. A adoção de uma postura moderna por parte da Igreja é compreendida aqui como uma estratégia de manutenção do espaço de intervenção que reinventa sua tradição, mas mantém sua finalidade.

## **A IGREJA CATÓLICA E AS MULHERES: A MODERNIZAÇÃO DE UM DISCURSO**

O início do século XX é um marco na organização da Igreja Católica no Brasil e o pano de fundo desta organização é a ideia de recatolizar o país. O investimento realizado na defesa do ensino religioso facultativo nas escolas e o estímulo ao exercício do voto feminino fazem parte desta disputa ampla que tinha como objetivo retomar a influência da Igreja Católica no espaço social e cultural. A Igreja realizou um investimento considerável na atuação das mulheres como estratégia para ampliar a intervenção católica no meio social. A defesa do voto feminino é um exemplo desta prática, pois ao advogar a favor do voto feminino, a

Igreja Católica pretendia ganhar o apoio das mulheres nas urnas e consolidar um laicato feminino que ampliasse a ação da Igreja. Zanolchi (2001) observa que a mulher leiga está na base das operações evangelizadoras; no entanto, a estrutura representativa da Igreja é masculina, estabelecendo assim uma distinção de gênero<sup>4</sup> explícita que propicia o anonimato sobre a ação das mulheres.

No intuito de estabelecer uma prática unificada, a Igreja Católica estabeleceu diversas estratégias de mobilização popular; dentre elas, a criação da LEC (Liga Eleitoral Católica), em 1932. A LEC tinha como objetivo eleger constituintes comprometidos com os princípios defendidos pela Instituição. Não estava ligada a nenhum partido político, mas era explicitamente anticomunista. Estimulava os católicos a votar e promovia candidatos comprometidos com os seus pressupostos.<sup>5</sup> Nas eleições de 1933, a LEC organizou uma grande campanha nacional e elaborou um programa mínimo contendo três pontos: defesa da indissolubilidade do laço matrimonial e reconhecimento dos efeitos civis ao casamento religioso, incorporação legal do ensino religioso facultativo nos programas de escolas públicas e regulamentação da assistência religiosa facultativa nas Forças Armadas.<sup>6</sup>

Em termos de sua construção discursiva, uma das frentes adotadas pela Igreja Católica, como destaca Almeida (2007), foi associar o laicismo à desordem e, por meio deste fio condutor, estimular a construção de um determinado imaginário social sobre o ser católico. Se o laicismo representava a desordem, o catolicismo representava o inverso: a ordem e o progresso para o país. Essa orientação sugeria uma possível proximidade entre os projetos de progresso e modernidade do Estado e da Igreja.

A LEC promoveu o alistamento de eleitores católicos em todo o país, advogou em prol do voto feminino em sentido amplo, mapeou os candidatos que se comprometiam com o programa mínimo e indicou a votação nos mesmos. Embora a Igreja tenha advogado insistentemente a favor do voto para as mulheres, cabe explicitar que tal defesa estava atrelada à necessidade de eleger o máximo possível de candidatos comprometidos com a LEC.

---

<sup>4</sup> Compreendemos gênero como uma construção social sobre o feminino e o masculino que pode variar de acordo com o tempo e o espaço (SCOTT, 1995). No caso brasileiro, as mulheres estão em desvantagem na construção de gênero, pois historicamente ficaram marginalizadas. Nesse sentido, ver Saffioti (1994).

<sup>5</sup> Sobre a LEC, ver Almeida (2007).

<sup>6</sup> Horta (1994, p. 112).

A mulher e os objetivos da Liga Eleitoral Católica

Por Anna Aurora do Amaral Lisboa

A venerada professora D. Anna Aurora não precisa de apresentação, no Rio Grande do Sul, para dizer de seus méritos e de sua autoridade. É ela quem fala, nesta magnífica conferência, à mulher Rio-grandense, em palavras repassadas de fé e patriotismo. Seguros estamos de que as leitoras do *'Estrella do Sul'* se associarão aos entusiasmados aplausos que exímia educacionista recebeu do povo de Rio Pardo.

[...]

É o momento, minhas prezadas patrícias, em que se trata de dar à nossa amada Pátria uma nova constituição, a lei magna que assegurará a todo o cidadão brasileiro seus direitos.

Ora, minhas estimadas patrícias, católicas que somos, aproveitemos pressurosas a oportunidade que se nos oferece, para dar uma prova do nosso amor à religião que professamos: auxiliemos com o nosso voto aos que tão patrioticamente fundaram a Liga Eleitoral Católica, que visa reivindicar para a Igreja a que pertencemos os direitos que lhe negava a constituição que se vai reformar.

Entre estes o ensino religioso facultativo das escolas.

Haverá, entre as que me ouvem, uma mãe que não queira que seus filhos recebam na escola primária o ensino religioso, esse ensino que único, pode preparar-lhes o coração para o bem, incutindo-lhes os sentimentos de amor e obediência aos pais e superiores, como representantes que são do mesmo Deus.

A escola, hoje em dia, supre o lar, porque as necessidades, cada vez mais imperiosas de ganhar sustento, não concedem tréguas às mães pobres para cuidarem, como desejariam, da educação dos filhos, pelo que fundam toda a sua esperança na escola.

[...] (ESTRELLA DO SUL, 23/03/1933, p. 1)

A construção discursiva que estimula o exercício do voto das mulheres estabelece relação direta com a religião e com a família, o que de certa forma coloca as mulheres católicas em uma situação muito desconfortável, pois o não exercício do voto poderia ser interpretado como um descompromisso da mulher com a religião e com o bem-estar de sua família, principalmente uma falta de cuidado com a educação dos seus filhos. Tal construção é estrategicamente articulada na imprensa e tem como objetivo desacreditar as justificativas apresentadas para o não exercício do voto.

Chamadas como: “Alerta! Brasileiras católicas” (ESTRELLA DO SUL, 17/05/1931, p. 1), “Unidas às Urnas” (ESTRELLA DO SUL, 01/05/1932, p. 3), “A Mulher e a política” (ESTRELLA DO SUL, 26/06/1932, p. 1) fizeram parte do cotidiano da imprensa católica. A valorização da mulher ocorre pela valorização do gênero feminino e em alguns momentos ocorre em depreciação ao gênero masculino. “A mulher, com sua fina sensibilidade, que se apresenta, pela primeira vez, nos embates eleitorais, presentirá melhor, por certo, do que o homem, já embrutecido pelas paixões políticas, as necessidades nacionais” (ESTRELLA DO SUL, 01/05/1932, p. 3).

A valorização de características atreladas ao gênero feminino, como a sensibilidade, se torna argumento e tem como objetivo estimular o exercício do voto das mulheres. Além disso, é agregada a esse argumento a valorização do potencial reflexivo deste grupo que, pela sua inatividade no universo da política, não apresentaria os vícios dessas disputas e teria assim melhores condições de refletir sobre o futuro da nação.

A mulher ocupou papel coadjuvante na cena pública e sua ação, para a Igreja Católica, sempre foi resguardada ao espaço doméstico e à educação da prole. A alteração deste cenário, na virada do século XX, se deve às mudanças políticas e culturais que perpassavam o país. Dentre essas mudanças, destacamos o crescimento do movimento feminista que se alastrou por diversos países, no início do século XX, e reivindicava estender o direito do voto às mulheres. No Brasil, esse movimento foi reconhecido como “primeira onda do feminismo”<sup>7</sup> e suas reivindicações estavam ligadas ao voto, à organização familiar, à oportunidade de estudo e à ampliação profissional. Louro (1998, p. 15) observa que as reivindicações das sufragistas brasileiras “estavam ligadas aos interesses das mulheres brancas, de classe média, que poderiam alcançar essas metas”.

Resguardada a crítica feita por Louro, no que se refere à classe social das mulheres que fizeram parte do movimento sufragista<sup>8</sup> brasileiro, é inegável a contribuição deste grupo para a consolidação de um novo espaço para a mulher na cena pública brasileira. O movimento sufragista estimulou a tomada de consciência das mulheres sobre os direitos políticos e desloca as mesmas do espaço do-

---

<sup>7</sup> Sobre a primeira “onda do feminismo” no Brasil, ver Louro (1998).

<sup>8</sup> São denominados de sufragistas, homens e mulheres que participaram do movimento social, político e econômico de reforma, com o objetivo de estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres.

méstico para o espaço público. O movimento se utiliza da imprensa como forma de divulgar e de promover mobilizações; dentre as atividades realizadas, nota-se a recorrência de manifestações em praças e repartições públicas.

As manifestações que defendiam os direitos das mulheres fazem parte da história do Brasil desde meados do século XIX e, de certa forma, já denunciavam a desigualdade entre os sexos. Podemos citar aqui alguns exemplos, como a abolicionista e feminista Nísia Floresta, do Rio Grande do Norte (1831);<sup>9</sup> Violante Bivar e Velasco, que fundou o primeiro jornal dirigido por mulheres, em Salvador (1852);<sup>10</sup> Francisca Senhorinha Da Motta Diniz, que criou o jornal feminista *O sexo feminino*, em Minas Gerais (1873),<sup>11</sup> entre outras. Tais manifestações cumularam para que no século posterior o movimento sufragista ganhasse vulto social.

Embora o movimento sufragista não tenha apresentado, no Brasil, as características de um movimento de massas, como ocorreu nos Estados Unidos e na Inglaterra, sua atuação foi significativa para ampliar os direitos políticos das mulheres. Dentre as táticas utilizadas pelo movimento, é notória a veiculação de suas atividades pela imprensa, com o objetivo de mobilizar a opinião pública.

No caso da Igreja Católica, havia a necessidade de ampliar o espaço de intervenção social, diante da posição de defensiva que havia permanecido nos anos iniciais da República. Neste contexto, as mulheres eram um número considerável do laicato católico e foram estrategicamente convidadas à cena pública, como estratégia de ampliação social do poder católico.

## **A MULHER, A POLÍTICA E O PROGRESSO DO PAÍS**

A mulher, que até então não era estimulada a participar da vida pública, ganha *status* neste espaço, ao ser habilitada para o exercício do voto. No período

---

<sup>9</sup> Educadora, poetisa e escritora, incorporou em seus escritos a defesa à educação e o exercício do voto para as mulheres.

<sup>10</sup> Jornalista, natural de Salvador, fundou e dirigiu “O Jornal das Senhoras”, primeiro jornal dirigido por mulheres no país.

<sup>11</sup> Responsável pela publicação do jornal “O sexo feminino”, fundado em 1873 (MG) e que tinha como objetivo discutir questões relevantes para a causa feminina; dentre elas, a participação na vida pública. Souto (2013).

que temos estudado, a imprensa disputa, em prol de seus candidatos, o voto das mulheres. No trecho “A mulher e a Política”, reproduzido abaixo, nota-se o estímulo para que a mulher ocupe um espaço ativo junto à política. Tal discurso produz um espaço e uma prática que promove a participação da mulher na vida pública, produzindo a própria realidade a que se refere:

#### A Mulher e a Política

Como deve a mulher receber o direito do voto em relação à sua autonomia na sociedade?

Com a mais legítima satisfação. Se ela é parte integrante da sociedade, concorrendo com os seus esforços para o progresso do país, justo é que interfira nos negócios públicos.

Existe já um grande número de brasileiras capazes, pela sua cultura, de dar convenientemente o voto para a escolha dos que devem governar a nação.

(ESTRELLA DO SUL, 26/06/1932, p. 1)

Embora legalmente as mulheres pudessem exercer o voto,<sup>12</sup> culturalmente não apresentavam a disposição para essa prática. A imprensa ocupa uma função estratégica neste contexto, pois constrói discursivamente um novo espaço para a intervenção feminina, em diálogo com a política e o bem-estar da nação.

Nos jornais católicos, eram veiculados diversos textos e promovidas diversas atividades de formação tratando da participação feminina no pleito eleitoral. Tais intervenções estimulavam, de forma explícita, o exercício do voto, e podemos dizer que semanalmente as mulheres católicas eram bombardeadas com essa temática e incitadas a participar da vida política do país. A presidente da Associação Católica de Professores do Rio de Janeiro esteve, em outubro de 1932, em Porto Alegre, com o objetivo de proferir uma palestra ao magistério. Na ocasião, tratou de diversas questões relacionadas à educação e, por fim, fez um apelo ao exercício do voto feminino.

---

<sup>12</sup> A Lei Eleitoral decretada por Vargas, em 1932, instituía importantes novidades, dentre elas a extensão do voto para as mulheres com algumas restrições e a obrigatoriedade do voto secreto. O direito ao voto foi sendo alcançado paulatinamente nos estados brasileiros. Desta forma, quando Getúlio Vargas promulga o decreto que permitia o direito de sufrágio às mulheres, este já era exercido em dez estados do país. O debate sobre o voto feminino estava presente na sociedade, sendo a legalização desta prática algo necessário para a estabilização do governo.

Destaca-se que o argumento desenvolvido pela professora a favor do voto feminino tem como base a educação e responsabiliza as mulheres pela educação escolar das crianças no país. Assim como ocorre no lar, as mulheres agora teriam a possibilidade de decidir por meio do voto sobre a educação escolar dos infantes do Brasil, fazendo referência específica ao retorno do ensino religioso facultativo nas escolas.

Voto Feminino OTO FEMININO

Senhoras e senhores,

[...]

Destinam-se estas lições a convencer as senhoras brasileiras, de todas as idades e condições, de que chegou também para elas uma época de envolvimento e arrancadas, em que toda mulher, como Joana D'Arc, na Guerra dos Cem Anos, terá de decidir, não com metralhadoras ou granadas de mão, mas mercê do voto político e de sua colaboração na vida pública, da sorte e destino do Brasil.

[...]

(ESTRELLA DO SUL, 30/10/1932, p. 3)

O voto feminino, tratado insistentemente neste período, indica o processo de reorganização do país, pois se para algumas mulheres votar era algo fundamental, como é o caso das mulheres envolvidas no movimento sufragista, para outras o voto não era uma boa opção! A ideia do voto estava em fase de consolidação, e parte considerável das mulheres brasileiras não se sentiam em condições de opinar sobre política.

A imprensa católica estimula o exercício do voto e utiliza-se de diversos depoimentos na tentativa de convencimento do eleitorado feminino. No trecho abaixo, uma senhora católica dialoga com as mulheres por meio da imprensa e desafia as leitoras a assumirem o seu dever; neste caso, o voto.

Uma voz a favor do voto feminino

[...] Não fomos nós, senhoras católicas, que pedimos o voto feminino.

Muitas dentre nós prefeririam deixar o voto aos homens e continuar como antes, na bela imagem de Ozanam, a conduzir o mundo a guisa dos anjos da guarda, conservando-se sempre invisíveis.

Uma vez que nos deram o direito de votar, criando-nos assim o dever

de votar, cumpramos serenamente este dever. [...]  
(ESTRELLA DO SUL, 27/11/1932, p. 1)

A desmotivação de uma parcela das mulheres em participar do pleito eleitoral é compreensível. Considerando que somente, em 1928, o Senado Federal reconhece a capacidade eleitoral da mulher aos 21 anos, alguns estados introduzem nas legislações locais essa prerrogativa, sendo o Rio Grande do Norte o primeiro estado a eleger uma mulher como prefeita no Brasil, Alzira Soriano de Souza,<sup>13</sup> ainda em 1928. Embora a experiência do Rio Grande do Norte tenha ganhado publicidade e se consolidado como um argumento positivo a favor da ampliação dos direitos da mulher, só ocorre uma iniciativa nacional neste sentido quatro anos depois, com a promulgação do decreto lei que instituía o Código Eleitoral Provisório e assegurava o direito de voto para as mulheres de forma mais ampla.

A participação no pleito como eleitor ocorria sob algumas restrições para homens e mulheres, mas independente disso a possibilidade da mulher votar e ser votada é inaugurada neste momento. Embora a participação das mulheres nas urnas tenha ocorrido sob algumas restrições, é indiscutível que os anos 30 marcaram uma nova forma de participação das mulheres na vida pública do país.<sup>14</sup>

O Código Eleitoral de 1932 permitia o voto feminino desde que atendidas as seguintes restrições: só poderiam votar as mulheres casadas com autorização do marido e mulheres viúvas; no que se refere às solteiras, só era permitido o exercício do voto se estas possuíssem cargos públicos ou comprovassem o exercício de uma profissão com renda própria. Tais restrições foram eliminadas no Código Eleitoral de 1934, ainda que o voto feminino se mantivesse como facultativo e o voto masculino como obrigatório. Em 1946, o voto passou a ser obrigatório também para as mulheres.

Ao estudar a participação das mulheres no processo constituinte de 1933, é comum encontrarmos afirmativas sobre a baixa participação feminina no pleito. No entanto, é relevante considerar que o exercício do voto das mulheres esta-

---

<sup>13</sup> Alzira Soriano de Souza era fazendeira e se elegeu na pequena cidade de Lajes, sertão do Rio Grande do Norte.

<sup>14</sup> Pós década de 1930, o feminismo perde força no cenário brasileiro; o sufrágio era a pauta que unificava a ação. Com a concessão do direito do voto, em 1932, o movimento apresenta certo refluxo e volta a ser difundido mais acirradamente na década 1960.

va primeiramente tutelado pelo marido e provavelmente sob influência política do próprio. Também cabe destacar que um contingente considerável de mulheres não se enquadrava nos critérios estabelecidos pelo código para credenciar-se como eleitora e ficou à margem do processo eleitoral. Após a realização das eleições para a assembleia nacional constituinte, foram eleitos 254 deputados e, dentre eles, uma mulher.<sup>15</sup>

Fora os limites práticos interpostos, ou seja, nem todas as mulheres poderiam se alistar para votar, é preciso considerar outro aspecto que trataremos de forma pontual: a maioria das mulheres não estava habituada a participar do debate político e exercer o voto exigia uma mudança de comportamento neste sentido. Se o voto feminino estava atrelado a algumas ressalvas e sob tais condições as mulheres poderiam participar ativamente do processo constituinte de 1933, restava então consolidar, na sociedade brasileira, o lugar para a mulher eleitora. Nessa construção, a Igreja Católica atuou de forma eficiente.

#### O voto feminino

Como é de domínio público, o novo Código Eleitoral da República, instituiu, entre nós, o voto feminino.

Novidade, que é, na nossa legislação eleitoral, tem dado lugar a descontraídas opiniões, cada qual a mais absurda, no tocante ao assunto, quando, no entanto, o código é de grande clareza.

Basta tão somente que, para se qualificarem, juntem, as senhoras e senhoritas, ao requerimento em que pedem sua qualificação, a prova de idade. Sejam casadas, solteiras ou viúvas; tenham ou não tenham rendimentos, uma vez que sejam maiores de 21 anos, podem ser qualificadas e inscritas como eleitoras.

[...]

(ESTRELLA DO SUL, 20/11/1932, p. 1)

Pode-se afirmar que a Igreja buscou construir, nesse período, um novo lugar para a mulher e na constituição deste lugar ocorre uma redefinição dos papéis desempenhados até então. Os impressos católicos anunciam esses novos espaços

---

<sup>15</sup> No dia 3 de maio de 1933, foram realizadas as eleições para a Assembleia Constituinte e Carlota Pereira de Queirós foi eleita por São Paulo.

e se constituem como uma estratégia de consolidação desse lugar para a mulher. O lugar anunciado para a mulher se apresenta em diálogo com a modernização do país e incorpora o léxico da modernidade para construir o discurso que estimula o exercício do voto feminino; a mulher é repetidamente responsabilizada pelo desenvolvimento da nação.

O voto é tratado como um dever a ser cumprido pela mulher católica e o descumprimento dessa tarefa contribui de forma negativa para a construção do reino de Deus na terra. As excitações acerca do cumprimento desta tarefa são duramente criticadas nos impressos católicos.

Incompreensão de um dever

Pois eu não voto – sou contrária à intervenção de mulher na política! Essas palavras, caro leitor, são de uma zeladora do Coração de Jesus. Quero crer, porém, que esta senhora peque por ignorância, por incompreensão.

Do contrário, que juízo se dê de sua religiosidade, de seu zelo.

Zelar significa dedicar-se ardentemente, desvelar-se.

Assim sendo, uma zeladora do Coração de Jesus deve zelar por tudo o que é d'ele e para ele.

Pois bem.

Na política atual há duas correntes.

Uma quer, sob falsos escrúpulos de consciência, afastar o Brasil de Jesus e outra quer mostrar ao mundo que o Brasil é uma nação católica.

A Sra. Zeladora não deseja, por certo, formar entre os que negam a Jesus o lugar a que têm direito. Mas, formando entre os indiferentes, pouca distância a separa dos inimigos, cuja vitória representa a derrocada dos ideais dos brasileiros católicos.

Senhora Zeladora! Lembre-se que não votar é desprezar as aspirações católicas.

Portanto, para que conserve dignamente o belo título de zeladora deve não só cumprir pessoalmente o dever eleitoral, mas ainda zelar para que suas associadas cumpram.

Isto está nas atribuições de zeladora do Coração de Jesus, pois é por ele que a mulher católica vai às urnas.

É para que seu nome abençoe nossa constituição!

É para que seja adorado por todos os brasileiros de boa vontade!

Anônima.

(ESTRELLA DO SUL, 19/01/1933, p. 1)

Embora a possibilidade de participar do pleito eleitoral na condição de eleitora ou candidata anuncie um espaço novo para a mulher, esse lugar não precisa estar atrelado à ideia de emancipação feminina, pois se analisado pelo viés do catolicismo, o voto feminino dialogou, neste período, com a ideia de conservadorismo e, corroborando com Perrot (2005), manteve um modelo existente.

O estímulo à participação da mulher na vida pública não previa a alteração das relações de poder, mas estabelece uma nova forma de manter as estruturas vigentes que inaugura uma nova relação com a mulher.

### **A MULHER É FUNDAMENTAL À FAMÍLIA E À ESCOLA**

A ampliação do lugar ocupado pela mulher na sociedade brasileira ocorre de forma gradativa e gera uma série de discursos (científicos, religiosos, morais) que convivem e disputam espaço social. A mulher continua a ser referência no espaço maternal e doméstico, aglutinando a isso a possibilidade de participar da política, do espaço público, e exercer uma profissão.

As profissões explicitadas para as mulheres na imprensa católica são restritas e se resumem a dois protótipos bastante conhecidos. Primeiro deles, a vida religiosa, e segundo, o magistério. Nota-se que o estímulo para o exercício da docência é estabelecido para as mulheres principalmente junto ao ensino primário, exaltando as características relacionadas à maternidade.

Sentimentos que antes eram relacionados à educação familiar, como afeto, amor e carinho, passam a se tornar adjetivos para a educação escolar; a mulher se torna a pessoa indicada para exercer a docência, pois tais características faziam parte da sua formação e da sua prática na educação dos filhos. De acordo com Assunção (2002, p. 44), a mulher era considerada portadora natural desses sentimentos e passa a ser foco dos cursos normais, pois “ao privilegiar tais atitudes na prática docente, os cursos contribuíram, talvez, para a formação científica da professora, mas, seguramente, para o aprendizado para o casamento e para a maternidade”.

A escola é comparada a uma família e, seguindo a lógica do argumento discursivo apresentado nos impressos, a mulher é o sujeito indicado para cuidar deste espaço. A mulher é aqui considerada como alicerce da família e responsável pelo cuidado e zelo de todos que integram o núcleo familiar.

A escola deve ser uma família

A escola é antes de tudo uma família. Há famílias e famílias, é preciso estabelecê-lo sem subterfúgios, e antes de tudo. A família boa é como um recinto sagrado, onde não penetram tempestades; é um santuário encantador em perene holocausto à divindade; é um fruto como que amadurecido para o céu; é um tesouro desconhecido, mas nem por isso menos fecundo, de benção e riquezas espirituais.

(A PALAVRA, 06/03/32, p. 1)

Na lógica do catolicismo, assim como Maria, mãe de Jesus, é anunciada como a rainha do céu e da terra; a mulher é a rainha do lar e a responsável pelo bem-estar da família. Tal representação, como já se disse, reserva aos homens o domínio do espaço público. No entanto, era justamente essa representação que saía arranhada das mobilizações católicas pelo voto feminino.

As imagens sobre o feminino apresentadas nos impressos católicos variavam desde uma mulher ideal, alvo de todos os tipos de afeições, até uma imagem extremamente nociva. Tais imagens estavam relacionadas ao espaço que as mulheres ocupavam no imaginário social que relacionava a mesma ao casamento, lar e educação dos filhos. Nota-se que as imagens sobre o feminino estão em disputa e este embate comporta a coexistência de diversas imagens sobre o feminino.

As mudanças no campo estético e comportamental, quando relacionadas às mulheres, não eram bem vistas pela Igreja Católica e geravam diversas críticas. A flexibilização desta crítica ocorre somente quando tratada a temática do voto feminino. Neste caso, nota-se certa valorização de um comportamento mais ousado por parte das mulheres.

Tais modificações culturais refletem nas vestimentas femininas que adere a traços mais irreverentes. A moda busca inspiração no contexto social e esse contexto reflete um novo perfil feminino mais independente, moderno e ousado. De acordo com Rago (1997), a classe média, pela possibilidade financeira e aquisitiva, adere primeiramente a inovações no vestuário feminino.

A adesão a ditames da moda é alvo de crítica pela Igreja Católica que, embora não impusesse restrição específica sobre o vestuário, considerava tais roupas extravagantes e a maquiagem algo desnecessário, que mascarava a naturalidade da mulher. Dentre o material analisado, diversos textos estabelecem a crítica e sugerem que a mulher deve chamar a atenção pelas suas características morais em detrimento a aparência física.

*O feminino e a moda* – o conhecido escritor Júlio Dantas, presidente da academia de ciências de Lisboa e sócio correspondente da nossa academia de letras – faz em seu último livro intitulado – “Eterno Feminino” – o ferino comentário que se segue, a respeito dos atuais costumes e modas femininas:

As mulheres tiram-nos toda a serenidade e toda a paz. Às vezes, quando vejo passar algumas delas, com vestidos de vinte e cinco centímetros de altura, as bocas pintadas, as pestanas enormes, as saias tão curtas que se lhes veem as pernas, decotes tão abertos, sabe o que me apetece? Chamar um polícia e gritar-lhe: prenda-me aquela senhora. (ESTRELLA DO SUL, 19/01/30, p. 4 – grifo nosso)

O corpo feminino se torna mais aparente por meio das vestimentas mais justas e decotadas, também ganha visualização por meio dos diversos concursos de beleza que são realizados pelo país. Os concursos de beleza fazem parte da história do Brasil desde o século XX e potencializam uma cultura nacional sobre o feminino: “a ideia de cultura nacional funciona como um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade” (Veiga, 2010, p. 413). Esse mecanismo se consolida como uma estratégia na implementação de um ideal de raça e estabelece um ideal de sujeito, de acordo com o desenvolvimento pretendido para o país.

A participação em concursos de beleza é algo criticada ferremente pela Igreja Católica, pois a valorização do corpo da mulher pressupõe a desvalorização moral e, na lógica do catolicismo, o que deve predominar são os aspectos morais. Na nota abaixo, a mulher exposta nos concursos de beleza é comparada a um produto na prateleira, uma mercadoria.

E esta!...

Não há que ver. Os concursos são coisa da época. Concursos de salto, de soco, de corrida, de velocidade, de altura, de profundidade, de inteligência, de estupidez, etc. A lista seria longa. Em tudo se quer bater o recorde. Até na beleza feminina. Tais esses tão celebrados concursos de beleza. Concursos não só! Também exposição.

Quando se fala em exposição de máquina, exposição de pinturas, exposição de gado, exposição de cereais, exposição de uvas, e outras que tais – tudo está muito bem, não há o que isso lhe diga. Isso, porém, de exposição de moças bonitas, perdoai-me a casmurrice, mas – na

minha opinião, pelo menos – isso não está direito, não senhoras. Porque, enfim, – sempre na minha opinião, – moças não são artigo de mercado.

[...]

(RAINHA DOS APÓSTOLOS, maio, 1932, p. 86)

Dentre os católicos, os pais são duramente criticados quando suas filhas aderem aos modernismos ditados pela moda. A família fica desacreditada no seu potencial educativo e de certa forma é socialmente desmoralizada.

Os maiores culpados

Hoje em dia, todas as sensatas não poderão deixar de clamar contra certas meninas, moças e senhoras que, para andarem na moda, se vestem escandalosamente!... No entanto, os maiores culpados de tudo isto são os pais e maridos, que lhes consentem usarem tais modernismos! Pois se eles se opusessem formalmente, com toda a autoridade que têm, elas não ousariam apresentar-se com tais vestes.

Muitos pais dizem: ‘Meus filhos não me obedecem...’, mas não se lembram de ensinar aos seus filhos a obedecerem a Deus e a observarem seus mandamentos e depois querem que eles saibam ter-lhes o devido respeito e obediência!

Eduquem bem os pais a seus filhos, e eles saberão respeitá-los. Haja pais modelos e haverá filhos exemplares.

Maria Luiza.

(ESTRELLA DO SUL, 02/03/1930, p. 4)

Na lógica apresentada pela Igreja, a mulher católica deve se afastar das modernidades da estética, evitar as roupas justas ou curtas e a maquiagem; deve assumir um comportamento modesto e discreto, pois assim encontrará um marido que valorize os seus atributos e a escolha pelas suas características pessoais e não por uma falsa beleza.

As imagens de mulher ideal presentes na imprensa católica explicitam um modelo de mulher baseado no catolicismo, que tinha como exemplo a ser preservado na memória da população a “Santa Mãe” de Jesus. A participação na cena pública por meio do voto, do exercício do magistério e a atuação no laicato católico tinham como objetivo ampliar a base social da instituição, sem a

intenção de promover a emancipação feminina. Contudo, a inserção da mulher no espaço público propicia um novo espaço para a atuação feminina ligada à modernidade.

Goellner (2003), ao tratar das imagens de mulher veiculadas pela Revista Educação Physica (1932-1945), localiza um “discurso voltado à produção de uma ‘nova mulher’: moderna, ágil, companheira, responsável, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos” (GOELLNER, 2003, p. 24). Tal discurso, segundo a autora, pouco dialoga com a emancipação feminina, pois tem como foco principal adaptar a sociedade aos tempos modernos.

O estímulo ao exercício do voto inaugura um novo espaço para a mulher, que não está obrigatoriamente vinculado à ideia de emancipação, mas, sim, à ideia de adaptação aos tempos modernos. Tal reorganização pretende consolidar a mulher como sujeito atuante no meio social, o que a coloca num outro espaço vinculado aos pressupostos da modernidade. O novo espaço anunciado para a mulher já não comporta a sua presença somente no espaço doméstico, bem como permite sua presença na cena pública com restrições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a Igreja Católica estabelece um lugar de atuação que articula a tradição e a modernidade com o objetivo de ampliar sua intervenção junto ao laicato; intervém ativamente no processo constituinte com objetivo de reservar formalmente espaços de ação para o catolicismo. A agenda defendida pelos católicos e levada adiante pela Liga Eleitoral Católica apresenta diversos pontos. Entre eles nota-se o destaque para o retorno do ensino religioso nas escolas, que é o tema de maior presença nos impressos analisados.

A igreja reinventa a sua prática e produz um espaço para imprensa tão importante como o espaço da pregação no século passado. O impresso se consolida como um importante meio de comunicação e organização da instituição. Embora, em diversos documentos, a Igreja estabeleça a crítica à ideia de um Estado moderno, nota-se que reorganiza a sua prática com o objetivo de se adaptar à modernidade e manter-se como um espaço de referência no país. Para isso, realiza adaptações na sua ação institucional com o objetivo de conservar a tradição em novas condições sociais.

A mulher é promovida a sujeito ativo na política e se transforma em alvo de diversas campanhas, dentre elas as campanhas católicas. As mulheres, relegadas até então ao espaço doméstico, foram promovidas a salvadoras da nação e o voto das mulheres valorizado ao máximo, no intuito de propiciar sua participação nas urnas. Embora a Igreja Católica não tenha pretendido a emancipação feminina, ao defender de forma contundente o sufrágio feminino, potencializa um outro lugar para a mulher em diálogo com o espaço público e com a atuação política.

No período estudado, a mulher não apenas é “objeto” da disputa da Igreja Católica e de outros grupos sociais. É sujeito ativo na interrogação sobre a realidade e na proposição de saídas para os graves problemas nacionais que diagnosticava naquele momento. Ou seja, é preciso entender os discursos católicos não apenas como estando referidos à própria dinâmica da igreja, mas também e, talvez, sobretudo, referidos à pluralidade dos discursos e das práticas que no espaço público disputam a ordenação do mundo social. E, nessa ordenação, o lugar da mulher é um debate crucial, já que implica, também, uma repactuação do lugar do conjunto dos sujeitos, logo, também dos homens.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Graças Ataíde de. A República Cristã: Fé, Ordem e Progresso. In: HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro da; ISAIA, Artur César (Orgs.). *Progresso e Religião: A República no Brasil e em Portugal 1889 – 1910*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena. *A Psicologia da Educação e a Construção da Subjetividade Feminina (Minas Gerais – 1920-1960)*. Belo Horizonte, 2002. (Tese de Doutorado).

AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus Van Der. *História da Igreja no Brasil: ensaio e interpretação a partir do povo – terceira época: 1930-1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologias e educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIL, Natalia; ZICA, Matheus Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, 240p.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *Bela, Maternal e Feminina: imagens da mulher na revista de educação physica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade: 12 lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HOBBSAWM, Eric. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.
- HORTA, José Silvério Bahia. *O Hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930 -1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.
- LEON, Adriana Duarte. *A Tradição e a Modernidade: a Igreja Católica e o debate educacional no RS/1930-1935*. Belo Horizonte, 2015. (Tese de Doutorado).
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NAZÁRIO, Diva Nolf. *Voto feminino & feminismo*. São Paulo: Faculdade de Direito, 1923.
- PERROT, Michele. *As mulheres e os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Orgs.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, Ed. UNESP, 1997, p. 578-606.
- REVEL, Jacques. (Org.). *Jogos de Escalas: a experiência da Microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Posfácio: Conceituando o Gênero. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/NIPAS/UNICEF, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez, 1995.

SOUTO, Bárbara Figueiredo. “*Senhoras do seu destino*” *Francisca Senhorinha da Motta Diniz e Josephina Álvares de Azevedo - projeto de emancipação feminina na imprensa brasileira (1873-1894)*. São Paulo: USP, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Identidade Nacional e Modernidade Brasileira – diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 1995.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta; FARRIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.) 4ª ed. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZANLOCHI, Terezinha. *Mulheres Leigas na Igreja de Cristo*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

### **Impressos Consultados**

Jornal A Palavra – 1930/1935

Jornal Estrella do Sul -1930/1935

Jornal Staffetta Riograndense - 1930/1935

Revista Unitas - 1930/1935

Revista A Rainha dos Apóstolos – 1930/1935



## UM ESTUDO DA CAIXA ESCOLAR EM MINAS GERAIS POR MEIO DOS ESTATUTOS (1911-1913)<sup>1</sup>

*Fabiana de Oliveira Bernardo*  
*Mônica Yumi Jinzenji*

### INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar a legislação referente à organização e à implementação das caixas escolares nos grupos escolares de Minas Gerais no período que compreende os anos de 1911 e 1913. Analisa-se mais especificamente os estatutos que regiam as caixas escolares, por meio dos quais a Secretaria do Interior buscava organizar e incentivar o funcionamento dessa instância, que se tornou obrigatória para as escolas após a reforma do ensino de 1911.

Não é possível compreender a caixa escolar sem antes compreender que, no período em destaque, à educação pública era atribuída a função de promover a formação de *cidadãos brasileiros* e também de construção de uma nova ética do trabalho pautada nas dimensões moral, física e intelectual.

De acordo com Gomes (2009), nas primeiras décadas do período republicano, a educação foi utilizada com elemento estratégico e, em seu interior, a questão da educação cívico-patriótica tem peso e importância que não devem ser

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911-1913)*. A defesa ocorreu no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Yumi Jinzenji e foi apoiada com financiamento da Capes.

ignorados. Nesse contexto, verifica-se a construção de um discurso republicano que criou e fortaleceu vínculos entre a noção de República e a necessidade de reforçamento de uma cultura cívico-patriótica que pudesse consolidar a existência do novo cidadão que se pretendia criar. Porém, mesmo antes da proclamação da República, havia uma convergência de opiniões quanto à urgência da produção de um discurso político, carregado de valores e simbologias cívico-morais. Deve-se conceber, portanto,

os processos de construção de identidades, individual ou de grupo (de qualquer tamanho, o que inclui a nação), como contínua e mutável. Identidades não se constituem em “propriedades” essenciais ou fixas no tempo e no espaço. Além disso, processos de construção de identidade demandam tempo e esforço, envolvendo a mobilização de múltiplos atores, com forças geralmente desiguais. Tais atores precisam se articular e formular projetos, que tem que competir com outros projetos, ou já existentes e com tradição, ou que também são postulados numa mesma temporalidade. Processos de construção de identidades nacionais, portanto, raramente comportam mudanças “mais rápidas”, que, quando ocorrem, nunca são arbitrárias nem passíveis de radicais voluntarismos (GOMES, 2012, p. 86).

A autora argumenta que, nesse processo, é possível que ocorram adesões com certo grau de liberdade, mas, existem, também, tentativas de imposições de novas crenças, valores, ideais, projeções de futuro que são “divulgados, materializando-se em instituições, rituais, festas, símbolos, etc.” (GOMES, 2012, p.86).

Para que tais diretrizes fossem conquistadas, era premente que as novas gerações, que eram consideradas, nos discursos da época, o futuro da nação, fossem educadas segundo parâmetros específicos, os quais o governo de Minas Gerais, em consonância com um movimento similar em vários estados brasileiros, buscou sistematizar e homogeneizar por meio de reformas, leis e regulamentos referentes à educação.<sup>2</sup>

A legislação permite compreender alguns aspectos da cultura escolar e política, na medida em que são marcadas pelas racionalidades envolvidas nas

---

<sup>2</sup> Cf.: VEIGA, (2007); ARAÚJO, SOUZA & PINTO (2012).

tentativas de ordenamento e organização do ensino por parte do poder público. Embora esse tipo de fonte possua limitações na análise das práticas e do funcionamento efetivo das instituições escolares, não se pode desprezar sua importância como parte da própria cultura escolar, “seja induzindo e conformando práticas ou ainda, mobilizando diálogos e reações dos sujeitos educacionais com as normas estabelecidas” (SOUZA, 2012, p. 27).

Dessa maneira, consideramos que não seria plausível postular que apenas a lei garantiria a efetividade dos projetos traçados pelos reformadores da educação, mas, a despeito disso, a legislação nos ajuda a conhecer a materialização de projetos que, vencedores, deixaram outros à margem da História.<sup>3</sup> Além disso, descortinam mecanismos de regulação e controle que não determinam por si práticas, mas que ajudaram a constituí-las.

Para Rizzini (2011), entre o período referente ao final do século XIX e início do século XX, foi difundido um discurso sobre a criança que a considera um patrimônio da sociedade, que deve ser cultivado e protegido. Além disso, no mesmo contexto, havia um grande temor em relação à população e ao que ela poderia realizar caso não fossem contida. A preocupação acerca da educação de crianças pobres está diretamente vinculada à manutenção da ordem pública pelo Estado em Minas Gerais. A criança, nesse contexto, era vista como investimento para o futuro. Logo, a sociedade deveria organizar-se para garantir que ela se tornasse um cidadão de bem que fosse útil ao progresso da nação.

De acordo com Rizzini, havia uma necessidade imediata de investimento na construção de mecanismos que possibilitassem “moldar a criança”, principalmente, a aquela “moralmente abandonada”, a qual tornou-se o alvo privilegiado da assistência (2011, p. 109).

A organização da caixa escolar pode ser entendida como uma estratégia de incentivo à frequência escolar frente a esse contexto e essas necessidades. Apesar de já existente desde o período imperial, teve sua reestruturação determinada

---

<sup>3</sup> FARIA FILHO (2011, p. 137) apresenta discussão semelhante em texto publicado. De acordo com o autor, a “normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço da instrução”.

pela lei n. 3.191, no ano de 1911, sob governo de Júlio Bueno Brandão.<sup>4</sup> A legislação nos permite identificar a deficiência de uma política de vinculação de recursos públicos para o financiamento da educação destinado a crianças pobres, mais especificamente.

A reforma, dentre inúmeras outras considerações, determinava que todas as caixas deveriam ter estatutos elaborados, aprovados e publicados na imprensa oficial do Estado de Minas. Apenas depois dessa publicação, as caixas estariam aptas a receber recursos. Frente a essa necessidade, quanto mais rápida fosse a publicação dos novos estatutos, mais rapidamente estas poderiam receber auxílios financeiros, garantindo o auxílio às crianças pobres. Entretanto, as caixas, cuja organização e instalação tenham precedido a lei de 9 de junho de 1911, perderam sua validade e legitimidade até sua nova organização e publicação.<sup>5</sup>

A legislação pode ser entendida como um mecanismo disciplinar, como uma forma de representação simbólica, e manifesta o exercício de poder. A análise aqui apreendida considera que a legislação é um recurso que pode ser apropriado por diferentes sujeitos históricos que lhe atribuam significados distintos. Dessa forma, é importante salientar a possibilidade da manutenção de costumes anteriores, a despeito de alterações de ordem legal, ou das mudanças dos códigos estabelecidos, o que depende de alterações mais abrangentes que estão na dimensão das próprias relações sociais (LARA & MENDONÇA, 2006). A preocupação do Estado mineiro em garantir a organização dos estatutos vai ao encontro da necessidade de alterar costumes antes estabelecidos, a partir da regulamentação anterior sobre a caixa.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Lei n. 3.191 de 09 de junho de 1911 que aprova o Regulamento Geral da Instrução no estado de Minas Gerais. Conhecida como Reforma “Bueno Brandão”.

<sup>5</sup> De acordo com a legislação, a elaboração de estatutos era obrigatória para todas as caixas escolares, contudo, elas eram obrigatórias apenas para os grupos escolares. Nas fontes pesquisadas, foram encontrados alguns estatutos advindos de escolas isoladas. Tais estatutos não foram analisados nessa pesquisa, apesar de inicialmente apresentarem a mesma estrutura dos estatutos previstos para os grupos escolares.

<sup>6</sup> As determinações do Regimento Interno dos Grupos escolares publicado no ano de 1907 permitia, por exemplo, que os recursos da caixa escolar fossem utilizados para a manutenção das escolas. Nesse sentido é possível encontrar balancetes nos quais compras de selos, cadernos de atas, filtros de barro são apresentados como objetos de compra da caixa escolar. A reforma de 1911 tentou alterar essa realidade obrigando as escolas a utilizarem os recursos da caixa apenas para a manutenção de crianças pobres na escola. A intenção da legislação nesse âmbito não se apresentou eficiente. O trabalho de BAHIENSE

Constam no Regulamento Geral da Instrução de 1911, 12 artigos referentes à caixa escolar, começando pelo artigo 354 e indo até o artigo 365 da fonte citada, a seguir:

### QUADRO 1

Artigos do Regulamento Geral da Instrução Pública referente à organização das caixas escolares

#### **Título IX**

Das Caixas Escolares

Art. 354. As caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas.

Parágrafo único. Sua organização é obrigatória nos grupos.

Art. 355. O patrimônio das caixas constituir-se-á:

- 1.º Com as joias e subvenções pagas pelos sócios;
- 2.º Com o produto de subscrições, quermesses, teatros, festas, etc.;
- 3.º Com donativos espontâneos e legados;
- 4.º Com a gratificação que os professores licenciados ou faltosos perderem;
- 5.º Com o produto líquido das multas do art. 414 n. 10

Art. 356. Os sócios das caixas poderão ser fundadores, beneméritos e contribuintes.

§ 1.º Serão fundadores os que promoverem a sua organização;

§ 2.º Beneméritos, os que doarem às caixas quantia igual ou superior a um conto de réis;

§ 3.º Contribuintes, todos os outros.

Art. 357. É fixada em 5\$000 a joia que deverá ser paga pelos sócios contribuintes, e em 1\$000 a mensalidade.

Art. 358. As caixas escolares serão administradas por uma mesa composta:

- a) De um presidente;
- b) De um tesoureiro;
- c) De um secretário;
- d) De três fiscais.

---

(2013) demonstra, de outra forma, que mesmo após 1911 há muitos conflitos entre os grupos escolares e a Secretaria do Interior com relação à destinação dos recursos angariados pelas caixas escolares.

Art. 359. Os membros da mesa administrativa, exceção feita do secretário, que será sempre o professor da escola ou o diretor do grupo, serão eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores.

Art. 360. A função de administrados das caixas escolares é essencialmente gratuita.

Art. 361. As despesas das caixas deverão ser minuciosamente calculadas e orçadas, por anos eletivos. São seus capítulos:

1.º Fornecimento de alimentos a alunos indigentes;

2.º Idem de vestuário de calçados aos mesmos;

3.º Assistência medica e fornecimento de livros, papel, Penna e tinta aos alunos indigentes e aos minimamente pobres;

4.º Aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos.

Art. 362. AS mesas administrativas prestarão contas anualmente à assembleia dos associados.

Art. 363. Da resolução das assembleias, aprovando as contas prestadas, dar-se-á recurso para o Secretário do Estado dos Negócios do Interior.

Parágrafo único. Este recurso poderá ser imposto por qualquer sócio ou pelos pais dos alunos matriculados na escola.

Art. 364. Os estatutos regularão a duração e a extensão do mandato dos administradores, os deveres dos sócios e administração do patrimônio.

Art. 365. Na organização das caixas escolares serão observadas todas as solenidades de direito, prescritas pela legislação federal particularizadas as da lei federal n. 173, de 10 de setembro de 1903.\*

Fonte: Jornal Minas Gerais. 12 de junho de 1911.

\*IMPrensa Oficial – *Jornal Minas Gerais*, 12 de junho de 1911

Pode-se compreender a obrigatoriedade da existência das caixas escolares em todos os grupos escolares como uma ação que pretendeu agir sobre as principais causas de falta de assiduidade escolar, bem como a necessidade de incentivar o bom comportamento dos discentes e aplicação aos estudos. Visava suprir, principalmente, uma lacuna na manutenção de crianças consideradas indigentes ou exageradamente pobres nos estabelecimentos de ensino republicanos. Na falta de uma legislação que regulamentasse a vinculação de recursos públicos para amparar o acesso e permanência de crianças pobres na educação pública, o Estado optou por elaborar estratégias para amenizar o problema, convocando a sociedade civil a contribuir na causa da educação.

De acordo com a própria Secretaria de Instrução Pública

A reforma de 1906 criou em Minas Gerais as caixas escolares e o Regul. N. 3. 191, de 9 de junho de 1911, deu-lhes nova organização, procuran-

do interessar nelas o *elemento popular* das localidades.

Antes eram criações internas das escolas e grupos; hoje, porém, pelo regulamento citado, 3.191 são instituições locais, com estatutos próprios. [Grifos nossos]<sup>7</sup>

Araújo (2012) demonstra que, no período, é comum que o Estado solicite a cooperação do setor privado e da municipalidade, bem como da União na consolidação da instrução pública. Na regulamentação da caixa escolar de 1906, a participação do *elemento popular das localidades* não era prevista. Apenas a partir da Reforma Bueno Brandão, a obrigatoriedade de organização das caixas escolares torna-se efetiva e com ela surge, pela primeira vez, o pressuposto da participação popular além dos agentes escolares.

## ESTATUTOS DA CAIXA ESCOLAR EM MINAS GERAIS

Um estatuto pode ser entendido juridicamente como um mecanismo de regulação. Geralmente, ele tem como função dar visibilidade a um complexo de normas ou regras que devem ser observadas por uma instituição jurídica, a qual deve ser regida pelos termos nele contidos. Os estatutos podem conter preceitos normatizadores de todos os atos e atividades da organização ou sociedade, como também pode determinar as relações entre os sujeitos que dela participam, definindo as ações previstas para cada um deles, ou mesmo as ações que podem ser vetadas a cada um deles, sendo consideradas ações contrárias aos interesses da instituição ou associação. Nesse caso, é possível que haja, no estatuto, normas referentes à exclusão ou suspensão de direitos ou outras possíveis penalidades. Diferentemente de um contrato, depois de aprovados, os estatutos podem ser considerados como um pacto ou lei autônoma, um pacto coletivo. Ao participar de uma associação com estatutos estabelecidos, os sujeitos assumem posições comuns e, além disso, demonstram que entre eles há afinidades de interesses (SILVA, 1999).

Para dar suporte aos agentes escolares na elaboração dos estatutos em cada grupo escolar, a Secretaria do Interior fez publicar, em dezembro de 1911 e janeiro

---

<sup>7</sup> IMPRENSA OFICIAL – *Jornal Minas Gerais*, 19 de junho de 1912.

de 1912, um *estatuto modelo*. O *estatuto modelo*, apesar de adequado ao regulamento de 1911, extrapola suas considerações pormenorizando-as e apresentando uma série de premissas da organização da caixa escolar.

Percebe-se que a Secretaria do Interior incentivou a implementação das caixas escolares através das publicações da imprensa oficial e, assim, a publicação de um modelo a servir de inspiração, o que está de acordo com o papel da Secretaria de subsidiar a organização das caixas no estado de Minas Gerais. A elaboração do estatuto modelo pode indicar ainda, que a Secretaria procurou padronizar os mesmos, garantindo a existência de certos artigos e definindo a ausência de outros, proporcionando maior sintonia entre as caixas.

O estatuto modelo é composto por 12 títulos e 26 artigos, o que demonstra o grau de detalhamento que este possui em relação ao regulamento aprovado pela Reforma Bueno Brandão.

## QUADRO 2

*Composição do estatuto modelo por títulos:*

Título I – Da denominação, fins e sede da caixa escolar;

Título II – Da sua duração e estatutos;

Título III – Do seu patrimônio e aplicação;

Título IV- Dos sócios, seus deveres, seus direitos e sua responsabilidade;

Título V – Da administração da caixa e de sua representação em juízo e, em geral, nas relações para com terceiros;

Título VI – Das atribuições da diretoria;

Título VII – Das atribuições especiais do presidente;

Título VIII – Das atribuições especiais do tesoureiro;

Título IX – Das atribuições especiais do secretário;

Título X – As atribuições especiais dos fiscais;

Título XI – Das assembleias gerais;

Título XII- Das disposições gerais.

*Fonte:* Minas Gerais. 1º de janeiro de 1912

Esse quadro nos permite ratificar que houve uma melhor delimitação da organização da caixa como associação, da ação de seus sócios, da utilização e proveniência de recursos, dentre outros pontos de caráter prático e cotidiano, como as assembleias gerais e a sua administração, mas, para além disso, questões de

ordem jurídica, por exemplo, a representação da sociedade em juízo e, em geral, nas relações para com terceiros.

O primeiro título do estatuto define nomeação, fins e sede da caixa. A partir desse dado podemos conhecer a cidade, vila ou distrito no qual a caixa foi instalada.

O título seguinte trata da duração da caixa e dos estatutos, como previsto no Regulamento de 1911. Geralmente a caixa teria duração indeterminada, mas o mandato da diretoria deveria ter duração de um ano.

No terceiro título do estatuto, que trata do patrimônio da caixa escolar e de sua aplicação, determina-se a proveniência de recursos para as mesmas. Nesse título, o artigo sexto presume uma fonte de recursos que não estava contida no regulamento. É inserida a previsão de verbas votadas pela câmara municipal. Os auxílios camarários feitos às caixas escolares contaram com aumento crescente, demonstrando o papel das municipalidades na manutenção das escolas primárias (ARAÚJO, 2012). Delfim Moreira, em mensagem enviada ao congresso, destaca o papel dos municípios no auxílio da expansão e concretização dos projetos educacionais no estado. Para ele,

a criação da assistência escolar, cujo campo de ação é vastíssimo e se multiplica em admiráveis processos úteis e indispensáveis para resolver o problema do ensino, talvez o mais importante de quantos atualmente se agitem em torno dos governos.

A iniciativa particular dos professores, a ação dos poderes públicos, e da imprensa, a generosidade das almas beneficentes, podem muito fazer em favor das caixas escolares nos municípios.<sup>8</sup>

De acordo com o próprio, o orçamento dos estados não seriam suficientes para empreender todos os esforços necessários à resolução da eliminação do analfabetismo em Minas Gerais. Para tanto, o concurso de outros poderes seria imprescindível. Além disso, o auxílio dos cidadãos também seria de grande valia, pois, para o mesmo,

---

<sup>8</sup> IMPRENSA OFICIAL – *Jornal Minas Gerais*. Relatório do Secretário do Interior. 19 de junho de 1912.

alguns estados da federação estão fazendo atualmente enormes sacrifícios para levar a bom caminho a solução do magno problema nacional, os seus orçamentos já não comportam maiores gastos – com essa rubrica orçamentária.

Diante de tantos esforços, não é possível que a Federação continue de olhos vendados e não venha auxiliar, com o calor de sua animação e do seu subsídio, a obra patriótica, a santa cruzada que tomaram sobre seus ombros essas importantes partes da União Brasileira.<sup>9</sup>

A contribuição das câmaras, contudo, não era fixa ou obrigatória, uma vez que dependia dos votos favoráveis dos agentes do legislativo nos municípios, o que variava de cidade para cidade de acordo com o apoio ou não do governo municipal aos grupos escolares.<sup>10</sup>

O estatuto modelo define três classes de sócios: sócios fundadores, sócios contribuintes e sócios beneméritos. De acordo com o texto dos artigos 1º, 2º e 3º, era considerado sócio fundador aquele que auxiliasse na organização e instalação da caixa escolar. O sócio benemérito seria aquele que doasse o valor igual ou superior a um conto de réis, ou que prestasse serviços considerados de máxima relevância, como atendimentos médicos e farmacêuticos. Todos os outros sócios eram considerados contribuintes.

Eram deveres dos sócios o pagamento de mensalidade no valor de mil réis; trabalhar para o desenvolvimento da associação; respeitar os estatutos; aceitar e exercer os cargos para os quais fosse solicitado, dando aos mesmos o melhor desenvolvimento. De acordo com o estatuto modelo, além de concorrer com a mensalidade e aceitar cargos de administração que lhes fossem impostos, os sócios tinham como papel incrementar o desenvolvimento da caixa. Esse tópico é bastante vago, uma vez que não define qual tipo de incremento poderia ser feito.

---

<sup>9</sup> IMPRENSA OFICIAL – *Jornal Minas Gerais*. Relatório do Secretário do Interior. 19 de junho de 1912.

<sup>10</sup> Para verificar essa questão seria necessário acessar fontes camarárias em todos os municípios que passaram pela reorganização de suas caixas identificadas durante a pesquisa, o que não seria possível de realizar. Contudo, é importante sugerir que tais dados se encontram nos arquivos camarários, uma vez que essa informação pode ser útil a pesquisadores que circunscrevam o território de análise do tema aos limites dos municípios.

Previa-se, ainda, uma joia de admissão a qual todos os sócios contribuintes deveriam pagar, no valor de cinco mil réis.

Evidentemente, os sócios tinham direitos previstos no estatuto modelo. Eles poderiam participar das reuniões dando sua opinião sobre os temas debatidos; poderiam propor a entrada de novos sócios, desde que fossem “pessoas idôneas”; bem como poderiam apresentar quaisquer medidas que considerassem de interesse para o incremento da associação. Os sócios tinham o poder de recorrer ao Secretário do Interior por sua própria conta, no caso de não considerar corretas as contas apresentadas pela diretoria da caixa e aprovadas pela associação. Esse artigo demonstra que os sócios tinham o poder de fiscalizar a organização e desenrolar das atividades da caixa, tendo livre acesso ao Secretário em caso de necessidade.

A leitura do estatuto modelo permite inferir que todos os sócios que estivessem quites com o pagamento das mensalidades devidas teriam os mesmos direitos e deveres independentemente da classe à qual pertencesse. Por sua vez, caso o sócio estivesse em atraso com o pagamento de suas mensalidades, a associação poderia deliberar sobre como receber as contribuições em atraso, seja amigavelmente ou juridicamente.

Ao se tornarem sócios da caixa, os sujeitos firmavam um acordo de auxílio financeiro à causa da instrução que não era facultativo. Esse acordo deveria ser cumprido como previsto nos estatutos da associação. A participação de sócios pode ser entendida como uma grande alteração no *status* da caixa, pois considerando que não haviam recursos específicos vinculados à instituição, ficando essa à mercê de doações, ganhos festivos ou professores faltosos, os sócios garantiam a entrada recursos mensais nos cofres da mesma, fato que não ocorria com as outras possibilidades de verbas.

O artigo 8º, último referente aos sócios, determina que “Os sócios não responderão pelas obrigações que os representantes da associação contraírem, expressa ou intencionalmente, em nome desta [...]”, ou seja, os sócios não teriam obrigação de arcar com obrigações da associação com próprio pecúlio, por exemplo.

Algumas questões ficam sem clareza no que se refere ao lugar do sócio benemérito no estatuto modelo. Uma vez que este sócio prestaria serviços relevantes à associação, ou era um importante doador de recursos para a mesma, ele teria os direitos e deveres dos demais sócios (contribuintes e fundadores)? No estatuto, definem-se os direitos dos “sócios”, contudo as contribuições mensais eram restritas aos sócios fundadores e contribuintes.

A caixa seria administrada por uma mesa diretora, que deveria exercer gratuitamente seus cargos. A mesa seria composta por presidente, tesoureiro, secretário e três fiscais. Excetuando-se o secretário, que deveria sempre ser o diretor do grupo escolar (ou professor da escola isolada, se fosse o caso), os outros membros da mesa seriam eleitos por maioria absoluta de votos dos sócios presentes à sessão.

Previa-se, no título quatro, até mesmo a data da reunião na qual a eleição da nova mesa ocorreria: De acordo com o artigo 9º – parágrafo 2º, a eleição deveria ser realizada pelo menos dez dias antes de terminar o mandato da mesa ativa, porém nunca antes de um mês do fim do mandato, em data designada pela diretoria.

O presidente seria o responsável legal sobre a caixa e deveria representá-la perante os poderes públicos. A associação seria responsável para com terceiros em caso de tirar algum proveito, infringindo os estatutos da mesma.

A diretoria tinha atribuições específicas e, diferentemente dos sócios, possuía responsabilidades de organização e administração da caixa, podendo deliberar com a maioria de seus membros – excluídos os fiscais. Competia a ela reunir-se sempre que convocada pelo presidente, resolver sobre a admissão de novos sócios e sobre como receber as mensalidades em atraso. Além de deliberar sobre as despesas da associação, era a diretoria que deveria elaborar a prestação de contas anual sobre sua gestão e enviar para o Secretário do Interior. Qualquer sócio, pai ou tutor, poderia intermediar o envio em caso de aprovação. Em caso de desaprovação, apenas o presidente poderia realizá-lo. Se a diretoria não prestasse contas de acordo com esta determinação, qualquer sócio poderia citá-la para que prestasse contas diante do Secretário do Interior.

Cabia ainda à mesa diretora a concessão de título de sócio benemérito, e, em geral, qualquer outra medida que pudesse “interessar a marcha e prosperidade da associação”.

Apesar da diretoria ser responsável por toda a administração da caixa, não lhe era permitido renunciar, transigir, hipotecar, alienar ou empenhar bens da mesma.

Por fim, o último artigo referente às funções gerais da mesa diretora determinava que esta deveria promover o cálculo das despesas da caixa escolar, para que melhor definisse as despesas da associação no decorrer do ano. O orçamento deveria ser anual, porém “só obriga quando aprovado, com a necessária antecedência, pela assembleia geral”.

Cada membro da diretoria tinha suas funções específicas delimitadas. Isso significa que, além das funções acima citadas, cada cargo previa um tipo de atividade, as quais passo a apresentar.

Ao presidente da associação, além das atribuições já citadas, cabia a convocação e presidência das assembleias e reuniões da diretoria. Dessa forma, podemos concluir que havia assembleias com a participação de todos os sócios e reuniões separadas para a mesa diretora. O presidente também detinha o poder de ordenar o pagamento autorizado previamente pela mesa diretora, ou assumidos no orçamento da caixa e poderia solicitar à assembleia geral a votação de créditos extraordinários. Para tanto, ele deveria ouvir os outros membros da diretoria, tendo em mãos parecer favorável dos fiscais. Era dever do presidente o envio para o Secretário do Interior de todas as informações que julgasse relevantes com os documentos comprobatórios destas.

O estatuto modelo previa que o presidente tinha a função de elaborar um relatório com todas as atividades realizadas pela caixa no ano anterior para apresentar a todos os sócios na assembleia geral, após parecer do conselho fiscal. Caso as contas da diretoria não fossem aceitas e aprovadas pelos demais sócios, o Presidente poderia recorrer ao Secretário do Interior.

Finalmente, era o presidente que tinha o poder de solicitar à coletoria estadual os recursos provenientes de faltas e licenças dos funcionários do grupo escolar. As fontes indicam vários pedidos de recebimento de verbas da coletoria. O trecho a seguir se refere a ofício enviado para a Secretaria. O presidente da Caixa Escolar “Dr. Gomes Freire” solicitava ao Secretário

em vista do que dispõe o artigo 355 nº 4 do decreto 3.191, digneis ordenar o pagamento à Caixa Escolar “Dr. Gomes Freire”, desta cidade, da importância de 443\$166, quatrocentos e quarenta e três mil, cento e sessenta e seis, provenientes das gratificações que deixaram de receber os funcionários do grupo escolar local por faltas não justificadas e licenças, nas quais não foram substituídas, durante o período de janeiro a outubro do corrente ano, como abaixo se vê [...].<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> APM – SI – 3407. Ofício enviado ao Secretário do Interior pelo presidente da Caixa Escolar “Dr Gomes Freire”, Gomes Freire de Andrade. 05 de novembro de 1912.

A Secretaria, em geral, concedia parecer favorável nesses casos. Contudo, há pareceres negativos nos casos de caixas desorganizadas.

O tesoureiro deveria substituir o presidente em caso de ausência deste. Como pode ser verificado, no estatuto modelo não há previsão da existência do cargo de vice-presidente. Além desse encargo o tesoureiro deveria, ainda, arrecadar toda a renda destinada à caixa escolar. Caso o tesoureiro encontrasse impossibilidade de realizar tal atividade, ele poderia solicitar a um procurador “de sua inteira confiança” que o fizesse, porém, sem receber pelo trabalho qualquer porcentagem. Era o tesoureiro que conservava em seu poder todos os recursos da caixa. Caso julgasse conveniente, ele tinha o poder de depositar os recursos em algum instituto bancário ou na Caixa Econômica Estadual proporcionando o rendimento de juros, porém, com anuência da mesa diretora. Além das funções citadas, o tesoureiro deveria conferir mensalmente, com a diretoria, o saldo da caixa.

O estatuto nos permite inferir que se esperava uma relação muito próxima entre o tesoureiro e o secretário, uma vez que o primeiro deveria fornecer todos os dados de movimentação financeira da caixa para subsidiar a atualização dos registros. Cabia ao tesoureiro pagar as despesas solicitadas pelo presidente, despesas que, como já observado, deveriam ser devidamente autorizadas após análise do conselho e dos sócios.

O conselho fiscal deveria ser composto por três pessoas. Em caso de ausência do tesoureiro, uma delas teria a função de substituí-lo. Os fiscais tinham o papel de conferir os livros e a escrituração da caixa informando à diretoria qualquer irregularidade encontrada, além de examinar as contas da diretoria emitindo parecer sobre elas, para que este fosse apresentado em assembleia geral.

Caso o conselho julgasse conveniente, tinha o direito de solicitar ao presidente a convocação de reuniões extraordinárias, ou mesmo convocá-las, caso o presidente não atendesse à solicitação.

Cabia ainda ao conselho fiscal a função de indicar alunos de cujos auxílios da caixa deveriam ser dispensados e, também, recorrer para a assembleia quando verificarem a existência de algum aluno favorecido que não necessitasse mais dos auxílios da caixa, os quais pudessem ser dispensáveis.

O secretário tinha a função de realizar o registro de todos os sócios da caixa; redigir as atas das reuniões da diretoria e da assembleia, realizando também a correspondência que seria assinada pelo presidente o qual receberia do secretário todas as informações e esclarecimentos sobre a organização da caixa.

Em caso de ausência, o secretário deveria ser substituído por professor do grupo escolar ao qual pertencesse, ou por professor de escola local, designado pelo inspetor regional. Em ambos os casos, a substituição deveria ser aprovada pela diretoria.

O secretário era responsável por “indicar quais meninos, em idade escolar, que não recebem instrução por falta de vestuário”. Pode-se concluir que o secretário deveria conhecer bem a população local podendo indicar, portanto, aqueles que não frequentariam a escola devido à falta de roupas decentes<sup>12</sup> para participar das atividades escolares. Além disso, era determinado que o Secretário sempre seria o diretor do grupo, ou professor da escola. Assim, garantiu-se que sempre houvesse um representante do Estado, ou da Escola entre os membros da mesa diretora.

A análise da composição da mesa diretora e das funções dos seus membros nos permite entender que cada integrante possuía funções específicas e importantes na manutenção das atividades realizadas pela caixa. Em caso de reunião convocada com o objetivo de tratar da gestão da caixa, os membros da diretoria não tinham direito a voto. Apenas poderiam participar das discussões, mas não da decisão. É importante perceber que, apesar da autonomia da mesa diretora em gerir a caixa, ser membro da diretoria da caixa pressupunha uma relação muito próxima de auxílio e trabalho coletivo, mas, ao mesmo tempo, de cobrança e controle.

Cada membro da mesa tinha uma função significativa que era interpenetrada, porém, pela prerrogativa do cargo de outro membro da mesa. Assim, por exemplo, quem autorizava o investimento do recurso era o presidente, entretanto quem indicava o beneficiado era o secretário. Quem promovia o pagamento era o tesoureiro e quem confirmava se o beneficiado deve continuar recebendo os auxílios da caixa era o conselho fiscal. Caso algum desses membros discordasse de alguma parte do processo, tinha o direito de questioná-lo, tendo, em alguns casos, comunicação direta com o Secretário do Interior.

---

<sup>12</sup> Nesse contexto podemos entender que os trajes deveriam estar em conformidade com o ambiente escolar. Os alunos deveriam vestir-se com decoro, convenientemente e corretamente. COUTO, A. Maria. *Diccionario da maior parte dos termos homonymos e equívocos da língua portugueza*. Lisboa: typografia de Antônio José da Rocha, 1842.

As assembleias gerais também foram tema de organização via estatutos. Previa-se que a primeira assembleia ordinária sempre ocorreria no “último domingo do mês de fevereiro de cada ano” para a eleição da nova diretoria, apresentação de orçamentos e do relatório da diretoria. A segunda reunião se realizaria trinta dias depois para a posse da nova diretoria eleita. Caso essas reuniões não ocorressem, o mandato da mesa anterior se prorrogaria até que houvesse eleição e posse da nova diretoria.

O *quorum* para início das reuniões era de qualquer número de sócios quites com a caixa em lugar e hora que deveriam ser previamente designados pelo presidente. O presidente, bem como o conselho fiscal, ou mais de quinze sócios poderia solicitar a convocação de assembleia geral extraordinária. Nesse tipo de reunião poderia ser tratado apenas o assunto que deu origem à convocação da mesma. Nessas assembleias, como nas ordinárias, as deliberações deveriam ser tomadas por maioria absoluta dos sócios presentes à sessão.

O último título do estatuto modelo se refere a disposições de caráter geral. Define-se que os estatutos, ora aprovados, só poderiam ser alterados por força de voto de mais de dois terços do número dos associados quites com o cofre social, até a data da proposta. Tais alterações só seriam validadas depois de publicadas e inscritas. Caso a caixa escolar se extinguisse, liquidados os passivos, seus recursos deveriam ser doados a associação do município que promovesse os mesmos objetivos (no caso da existência dessa).

Até aqui buscamos demonstrar que o estatuto modelo funcionou como um detalhamento do Regulamento Geral da Instrução de 1911 no que se refere às diretrizes da caixa escolar e traça uma série de orientações sobre cargos, deveres, direitos, prerrogativas de todos os sócios e componentes da mesa diretora.<sup>13</sup>

Frente a isso, e considerando-se que o primeiro estatuto publicado no *Jornal Minas Gerais* data de 29 de novembro de 1912, há que se questionar quais fatores incidiram na decisão da Secretaria de elaborar o estatuto modelo no qual estivessem esclarecidas algumas das normas que regeriam as ações empreendidas pela caixa escolar. Nada mais plausível do que elaborar um guia para a elaboração

---

<sup>13</sup> As atas das assembleias que não eram enviadas para a Secretaria do Interior seriam as fontes privilegiadas para análise e reflexão do papel dos sócios e membros da diretoria. Esse tipo de fonte se encontra, provavelmente, em arquivos escolares.

---

desses estatutos, caso a preparação dos mesmos não estivesse sendo realizada de acordo com as expectativas da Secretaria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dos estatutos, tida como exigência inicial para o funcionamento das caixas escolares a partir do Regulamento de 1911, sugere que se trata de um campo/prática envolvido por tensões:

Primeiramente, a tentativa de fazer uma ruptura com o passado: ordenar uma instituição que desde o período imperial se destinava a criar condições de escolarização das camadas mais pobres da sociedade. Entretanto, o incentivo à frequência escolar de crianças pobres dos períodos anteriores ressurgiu no início do século XX com uma nova marca: a da legalidade. Legislar minuciosamente, sugere a crença na força da lei como mecanismo para o funcionamento.

O deslocamento do investimento público para a participação da sociedade. Implicação da sociedade na viabilidade da escolarização dos mais pobres. O vínculo extrapola o financeiro: prestação de serviços é também contribuição para a construção de cidadãos da pátria. Uma disposição que solicitasse aos agentes escolares que promovessem maior interação entre família e escola, a caixa escolar serviu como um mecanismo que estimulou a presença da sociedade nos estabelecimentos de ensino público no estado de Minas, tornando aqueles sujeitos corresponsáveis pela educação e, em especial, a educação das crianças pobres.

A distância entre a publicação do estatuto modelo e a publicação do primeiro estatuto sugere a rigidez com a qual a “causa” vinha sendo tratada, indicando também uma possível dificuldade nos grupos escolares em adequar suas condições de funcionamento e organização para atenderem às exigências legais.

A reelaboração das diretrizes da caixa escolar no estado de Minas Gerais não ocorreu de maneira fortuita: inseriu-se em um projeto mais amplo, no qual a garantia de frequência escolar era imprescindível.

Não intentamos demonstrar o cotidiano de atuação das caixas escolares. De outra forma procuramos entender quais as condições de necessidade da criação de um mecanismo que incidisse de maneira peculiar naquela realidade estabelecida.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Primárias:

APM – SI – 3407. Ofício. 05 de novembro de 1912.

IMPrensa OFICIAL – Regulamento Geral da Instrução/Lei n. 3.191. *Jornal Minas Gerais*, 09 de junho de 1911.

IMPrensa OFICIAL – *Jornal Minas Gerais*, 12 de junho de 1911.

IMPrensa OFICIAL – *Jornal Minas Gerais*. Relatório do Secretário do Interior. 19 de junho de 1912.

ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (Orgs.) *Escola Primária Na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

BERNARDO, Fabiana de Oliveira. *Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar – (1911-1913)*. 2014. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

BAHIENSE, Priscilla Nogueira. *A fim de “arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres”: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918)*. 2013. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

COUTO, A. Maria. *Diccionário da maior parte dos termos homonymos e equívocos da língua portuguesa*. Lisboa: typografia de Antônio José da Rocha, 1842.

GOMES, Ângela Maria de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

GOMES, Ângela Maria de Castro (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em Minas Gerais (1825-1846)*. 2002. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

LARA, Silvia Hunold. MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. *Direitos e justiça no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2011. 3 ed.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico* (15a ed.). Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

## **A DIRETORIA DE HIGIENE DE MINAS GERAIS E SEUS MODOS DE AGIR: A EDUCAÇÃO COMO MEDIDA SANITÁRIA (1910-1927)<sup>1</sup>**

*Liliane Tiburcio de Oliveira*

Este estudo aborda ações e propostas da Diretoria de Higiene de Minas Gerais, entre os anos de 1910 e 1927, que tiveram como finalidade difundir, junto à população, noções de higiene e de profilaxia de doenças. O principal objetivo do trabalho foi discutir a dimensão educativa presente em tais ações e propostas, tendo como referência a compreensão de educação compartilhada pelos sujeitos que fizeram parte da Diretoria, na sua maioria médicos. Nesse sentido, o estudo enfoca as conexões estabelecidas entre higiene, educação e Saúde Pública, nas décadas de 1910 e 1920, no Brasil.

O recorte temporal proposto abrange o período de funcionamento da Diretoria de Higiene durante o século XX. Organizada primeiramente em 1895, a Diretoria teve suas atividades encerradas em 1898. Com a reorganização do serviço sanitário mineiro, em janeiro de 1910, a Diretoria de Higiene foi novamente criada e atuou no estado até 1927, quando foi instituída a Diretoria de Saúde Pública. A leitura dos referenciais teóricos e também de alguns documentos que noticiam os trabalhos da repartição mostrou que lançar o olhar para o período de 1910 a

---

<sup>1</sup> Artigo derivado da dissertação de mestrado intitulada: “Educar, divulgar, persuadir: propostas e ações da Diretoria de Higiene de Minas Gerais (1910-1927)”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, em 2014.

1927 seria mais fecundo para pesquisar ações e propostas educativas da Diretoria, já uma vez que, nesse período, a repartição atuou para além da distribuição de vacinas aos municípios mineiros (ABREU, 2010).

Na investigação das propostas e ações da Diretoria de Higiene de Minas Gerais foi importante perguntar por que um órgão responsável pelo serviço sanitário incluiu a educação nos seus modos de agir. Uma hipótese que pareceu plausível foi a de que, para os médicos que atuaram na repartição, educar seria uma maneira de inculcar hábitos higiênicos na população e, dessa forma, modificar costumes.

Assim, foram relevantes as contribuições de E.P.Thompson (1998; 2002), na medida em que o autor nos provoca a pensar o costume como “um campo para a mudança e a disputa”, em que as alterações ocorrem lentamente (1998, p.16). Ainda com base nas reflexões produzidas por Thompson, procurou-se ter em vista que a educação configura-se como uma baliza direcionada para a ampliação do universo mental, por meio de novos conhecimentos que, ao mesmo tempo, tende a distanciar os sujeitos de suas experiências forjadas nos costumes.

Na busca pelos rastros do passado, o Arquivo Público Mineiro (APM) e a Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), ambos localizados na cidade de Belo Horizonte, constituíram-se como lugares privilegiados para o trabalho de pesquisa. No APM, foram consultados documentos encontrados na Série 10: Assistência e Saúde Pública, do Fundo Secretaria do Interior. Dentre eles, o livro de registro dos funcionários da Diretoria de Higiene e as correspondências trocadas entre a repartição e a Secretaria. Foi também de grande valia o encontro com os Relatórios da Diretoria de Higiene, pois eles contêm registros detalhados da atuação do órgão. Esses documentos eram elaborados pelo Diretor de Higiene e publicados pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Vale ressaltar a variedade de informações sobre os serviços realizados, as referências que norteavam as propostas e as ações e também os debates de assuntos sanitários em âmbito nacional e internacional.

O trabalho com os Relatórios da Diretoria de Higiene indicou a necessidade de examinar a legislação mineira referente aos serviços sanitários bem como as discussões em torno de sua formulação e, também, as Mensagens dos Presidentes de Estado ao Congresso Mineiro. Esses documentos foram encontrados na ALMG e por meio deles foi possível compreender melhor algumas questões sobre a atuação da Diretoria.

Na produção da narrativa histórica sobre a Diretoria de Higiene, elegeu-se duas questões que permitiram verticalizar a compreensão da configuração dos modos de agir da mesma frente aos problemas sanitários do Estado de Minas Gerais e que exploraremos neste texto: a questão legal que determinava a forma de atuação bem como as condições de funcionamento experimentadas ao longo dos anos.

### **REORGANIZANDO O SERVIÇO SANITÁRIO: PROJETOS E DEBATES NO ÂMBITO DO LEGISLATIVO MINEIRO**

No primeiro Relatório da Diretoria de Higiene de Minas Gerais, publicado em 1911, Zoroastro Alvarenga, então Diretor, indicou que a criação da repartição deu-se por força do Decreto n. 2733, de 11 de janeiro de 1910. Esse Decreto, por sua vez, deu execução à Lei n. 452, de 09 de outubro de 1906, que reorganizou o serviço sanitário estadual.

As fontes consultadas indicam que a Lei n. 452 foi fruto de um intenso debate no Legislativo que se iniciou com a apresentação de dois distintos projetos, apresentados na 22ª Sessão ordinária da Câmara dos deputados, realizada em 31 de julho de 1906. Ambos estabeleciam a criação de uma Diretoria de Higiene no Estado, anexa à Secretaria do Interior. O estudo das questões sanitárias, a prestação de socorros médicos, a fiscalização de profissões, a estatística sanitária, a fiscalização de alimentos, a inspeção sanitária de estabelecimentos eram as principais atribuições destinadas à Diretoria que se intentava criar. No entanto, os projetos se diferenciavam quanto ao papel que deveria ter o Laboratório de Análises que comporia a Diretoria. Enquanto em um projeto esse laboratório seria restrito às análises clínicas, em outro pretendia-se que também fossem examinados terrenos e forragens a fim de serem conhecidas “as diversas espécies de terras de cultura e a força nutritiva das diversas forragens” que existiam no Estado (ALMG – *Anais da Câmara dos Deputados*, 1906, p. 152).

Interessante observar a argumentação construída na defesa dos projetos de lei apresentados. Os deputados procuraram mostrar que o Estado tinha a responsabilidade de cuidar da saúde do povo e que, para tanto, eram fundamentais os preceitos higiênicos. Além disso, indicaram benefícios que uma Diretoria de Higiene poderia trazer para a sociedade mineira e, também, para o Estado, quais

sejam: contribuir para o bem-estar da população, para o combate às moléstias infectocontagiosas, para a redução dos gastos públicos e para a construção da imagem de povo civilizado. Assim, produziram um discurso que associava a organização do serviço sanitário à resolução, ao menos em parte, de questões que iam além da Saúde Pública.

Sem que nenhum deputado se manifestasse contrário aos dois projetos, ambos foram aprovados em primeira discussão e enviados à Comissão de Saúde Pública. Essa Comissão, por sua vez, elaborou um projeto substitutivo, que, de acordo com o parecer de seus membros, atenderia de modo satisfatório às necessidades da Saúde Pública (ALMG – *Anais da Câmara dos Deputados*, 1906, p. 209-210 – Projeto apresentado na 34ª Sessão ordinária, aos 16 de agosto de 1906). Após a apresentação e aprovação de tal projeto, o mesmo foi assunto tratado em mais dez sessões, em que foram sugeridas e debatidas diversas emendas. Três questões se mostravam polêmicas: o custo para criação da Diretoria, as atribuições do Laboratório de Análises e a concessão de licenças aos práticos de farmácia e aos dentistas práticos.

Vale ressaltar que era um consenso entre os deputados a necessidade de reorganizar o serviço sanitário estadual e criar uma Diretoria de Higiene. Todos que propuseram algo referente a essa matéria enalteceram-na, ressaltando como esse aspecto era importante para o Estado. Entretanto, ao mesmo tempo, contentavam-se com uma organização modesta, rudimentar, justificada pela situação financeira. Assim, foram dispensando aspectos que julgavam relevantes e criando alternativas que visavam economizar gastos e que não condiziam com a importância atribuída às questões da higiene, por exemplo, abrir mão da criação das delegacias de higiene em diversos municípios mineiros, como sugeriu o deputado Silva Fortes.

Se o deputado Silva Fortes mostrou que era possível abrir mão das delegacias de higiene, no entanto essa não foi sua postura em relação à criação de um Laboratório de Análises no Estado. Ressaltou que o laboratório seria indispensável para garantir a qualidade dos produtos fabricados em Minas e, assim, o desenvolvimento econômico do Estado. Pelas análises realizadas seria possível evitar fraudes e falsificações, que, como comentou o deputado, seriam consequências advindas do processo de crescimento industrial que fora “impulsionado pela administração do dr. Francisco Antonio Salles e que será continuado pelo dr. João Pinheiro da Silva” (ALMG – *Anais da Câmara dos Deputados*, 1906, p. 251). As

atribuições do Laboratório de Análises foram, ainda, ampliadas pelo Senado mineiro. Pela emenda apresentada por esse Senado, o Laboratório deveria funcionar como um anexo da Diretoria de Higiene e poderia realizar análises de terras e forragens, para fins agrícolas e pastoris, como proposto anteriormente em um dos projetos apresentados.

Ao analisar as propostas para o Laboratório de Análises, anexo à Diretoria de Higiene e os argumentos apresentados para defendê-las, fica evidente que tais propostas estavam norteadas muito mais por interesses econômicos do que propriamente por questões relacionadas à Saúde Pública. Nesse sentido, a criação do Laboratório foi apontada como conveniente para as atividades industriais, agrícolas e pastoris e, talvez, por isso fosse defendida por deputados e senadores e tenha sido incluída na redação final do projeto, que foi transformada em lei. Esse parece ser mais um indício de como preocupações com a economia mineira pautaram as discussões no Legislativo sobre o que deveria ser o serviço sanitário mineiro e de que como ele deveria atuar.

A questão da atuação dos dentistas práticos, apesar de contar com o apoio de vários parlamentares que, no entanto, divergiam quanto às exigências para a concessão das licenças, não foi incorporada à redação final do projeto de lei. Os artigos referentes a essa matéria foram suprimidos pelas emendas apresentadas pelo Senado e aceitas pela Câmara. O fato de a Câmara ter recebido um ofício da Associação Brasileira de Cirurgiões Dentistas, em que essa entidade posicionava-se contrária as medidas previstas no projeto referentes aos dentistas práticos, pode ter sido fator considerado para a supressão de tais artigos.

Essa hipótese parece ser a mais plausível pelo fato de que essa não foi a postura do Senado em relação aos práticos de farmácia. Sobre esse assunto, o deputado Lafayette Brandão havia apresentado emenda que buscava manter as licenças já concedidas, por entender que se constituíam como direito adquirido. No entanto, não previa a concessão de novas licenças. Brandão argumentou no sentido de mostrar que essa era a resolução esperada pelos estudantes de farmácia da Escola de Farmácia de Ouro Preto bem como pelos farmacêuticos daquela localidade em requerimento enviado à Câmara. Essa emenda foi aceita pelos membros da Câmara bem como pelos senadores e, dessa forma, foi mantida no texto da lei que se expediu.

Assim, após a apresentação de várias propostas por diferentes membros do Congresso e de discussões sobre elas, foi promulgada a Lei n. 452, que au-

torizava o Governo a reorganizar o serviço sanitário e a Diretoria de Higiene. Se entre a apresentação dos primeiros projetos e a promulgação da lei passaram-se pouco mais de dois meses, não foi com essa mesma agilidade que o Governo do Estado deu execução à lei. A Diretoria de Higiene de Minas Gerais foi criada, apenas, em 1910, pelo Presidente Wenceslau Braz, após a expedição do Decreto n. 2733, de 11 de janeiro de 1910. A partir de alguns vestígios, procurou-se problematizar essa questão.

Analisando as Mensagens de João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro nos anos de 1907 e 1908, foi possível perceber que o Estado de Minas Gerais continuou a intervir nas questões sanitárias, apenas na iminência de uma epidemia, por meio da contratação de comissões médicas, sem que houvesse um serviço sanitário estruturado. Apesar de o Presidente discursar a favor de tal serviço e de apresentar as condições financeiras como o grande entrave para promovê-lo, pode-se pensar que existiam outras prioridades, já que nas duas Mensagens a ênfase do Governo recaiu sobre a instrução pública e a agricultura.

A relevância das reformas da instrução e da agricultura, iniciadas por João Pinheiro, foi reconhecida também por Wenceslau Braz Pereira Gomes, que assumiu o Governo do Estado em 03 de abril de 1909. Assim, na mensagem que enviou ao Congresso, no ano de sua posse, comentou que esses setores eram da maior importância e propôs dar continuidade a tais reformas, tendo em vista alcançar a solução do problema econômico estadual e estabilizar a situação financeira do Estado (ALMG – *Anais da Câmara dos Deputados*, 1909 – Mensagem lida pelo Secretário do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto, na Sessão Solene de Instalação da 3ª Sessão ordinária da 5ª Legislatura do Congresso do Estado de Minas Gerais, aos 15 de junho de 1909).

Para o interesse do Governo com questões financeiras, era preciso, também, como defendeu Wenceslau Braz, efetivar a organização sanitária estadual. Isso porque a epidemia de varíola vinha se alastrando pelo território mineiro e, dessa forma, os gastos referentes à Saúde Pública estavam se tornando cada vez maiores. O Presidente comentou que foi preciso abrir um crédito suplementar para suprir as despesas com a matéria em questão. Interessante observar que o equilíbrio orçamentário foi também uma das justificativas apresentadas a favor da Diretoria de Higiene, pelos deputados que estiveram envolvidos na proposição da lei. Nesse sentido, o Presidente partilhou do argumento de que essa repartição traria economia aos cofres do Estado, uma vez que os gastos para mantê-la seriam

menores que as despesas com intervenções sanitárias esporádicas, em municipalidades acometidas por moléstias epidêmicas.

Além disso, parece válido conjecturar que a epidemia de varíola que assolava o Estado estava tomando proporções indesejáveis e, portanto, as condições sanitárias já não podiam ser avaliadas como positivas. Então, organizar o serviço sanitário tornou-se tarefa imprescindível, tanto para a redução dos gastos quanto para o controle epidêmico, de forma regular. A partir de reflexões já realizadas por Gilberto Hochman (2006), sobre a formação de políticas de Saúde Pública no Brasil, julgou-se pertinente produzir uma análise em relação ao contexto mineiro, que considere os interesses dos atores envolvidos com a decisão de reorganizar o serviço sanitário estadual. Nesse sentido, a epidemia de varíola e os gastos financeiros que ela acarretava emergem como ponto crucial para que o Poder Executivo resolvesse, enfim, tornar a Lei n. 452 efetiva, pois ela significava naquele momento a constituição de uma solução para os problemas sanitários que o Estado vinha enfrentando.

Seguindo os argumentos de Hochman (2006, p. 28), não é de se estranhar que a necessidade de criação de organizações e políticas permanentes de cuidados estatais com a Saúde Pública tenha sido exacerbada justamente quando uma doença transmissível se alastrava pelo estado, pois as experiências de epidemias podem tornar nítidas as impossibilidades de soluções individuais e localizadas, na medida em que explicitam “os riscos da infecção e do contágio em massa”. Essa parece ser uma chave de leitura importante para compreender o compromisso de Wenceslau Braz em, prontamente, organizar o serviço sanitário mineiro, até porque, pode-se pensar que, tendo em vista o desenvolvimento econômico almejado para Minas e para o qual já se fazia investimentos em setores como agricultura e instrução, como bem afirmou o Presidente, não seria nem um pouco conveniente ter grande quantidade de pessoas acometidas por uma moléstia.

Aos 11 de janeiro de 1910, foi expedido o Decreto n. 2733, pelo Presidente Wenceslau Braz, que aprovou o Regulamento Sanitário, dando execução àquela lei. O Regulamento Sanitário foi expedido pela Secretaria do Interior e assinado pelo secretário Estevão Leite de Magalhães Pinto. Não foi possível saber como se deu a elaboração desse documento e quais pessoas estiveram envolvidas com tal tarefa, mas se considerarmos a Mensagem do Presidente, de 1909, podemos entender que ele foi fruto de “estudos desenvolvidos sobre o importante assunto”. Um documento extenso que continha 59 páginas e era dividido em sete partes, as

quais normatizaram em seus 339 artigos, diversos aspectos referentes ao serviço sanitário de Minas Gerais. A primeira parte tratou da divisão do serviço sanitário, a segunda da direção desse serviço, a terceira e a quarta da profilaxia das “moléstias infectuosas”, a quinta da fiscalização do exercício da medicina, da farmácia e da arte dentária, a sexta parte da polícia sanitária e a sétima de algumas disposições gerais. Notificar, isolar, desinfetar, vigiar e vacinar foram as principais medidas determinadas para o serviço de profilaxia, que tinha a finalidade de evitar a importação de epidemias de outros estados, bem como de impedir a disseminação das doenças reinantes em Minas.

Tomando como inspiração os trabalhos de Thompson (1987) e Faria Filho (1998) sobre a produção de uma legislação, buscou-se então evidenciar a trama de interesses, negociações e contingências que envolveu a atuação de uma elite dirigente – deputados, senadores e presidentes de Estado – na proposição, discussão e aprovação da legislação sanitária estadual. Os debates travados entre eles e as modificações que propuseram para os projetos de lei em tramitação no legislativo sugerem disputas em torno da matéria em questão, buscando constituir o que julgavam a melhor proposição para o serviço sanitário mineiro.

Além disso, procurou-se demonstrar que o processo de constituição de uma legislação sanitária para Minas e com ela, a reorganização de um serviço público, não aconteceu de forma desconectada de relações sociais mais amplas, nas quais se inserem também práticas legislativas. Nesse sentido, o diálogo da Câmara dos Deputados com outros setores sociais que intentavam garantir seus pontos de vista sobre algumas disposições legais, as expectativas criadas para o serviço sanitário a partir das experiências de outras localidades e também o estabelecimento de prioridades pelo Poder Executivo, foram fatores importantes para compreender a reorganização da Diretoria de Higiene de Minas Gerais, em 1910.

## **DIFUNDINDO NOÇÕES DE HIGIENE: A DIRETORIA EM AÇÃO**

Ao examinar os Relatórios da Diretoria de Higiene foi perceptível que, ao longo dos anos, aconteceram alterações importantes nas condições de funcionamento do órgão bem como nos serviços executados, ainda que tenham existido algumas permanências. No período de 1910 a 1917, momento de constituição da Diretoria e de suas seções anexas em Belo Horizonte, foram

priorizados os trabalhos realizados na Capital mineira, e as intervenções em outras municipalidades aconteceram, apenas, em momentos de epidemias.<sup>2</sup> A repartição foi dirigida pelo Dr. Zoroastro Alvarenga até 30 de outubro de 1917, data em que aquele médico pediu exoneração. Um dia depois, o Dr. Samuel Libanio assumiu o cargo de Diretor de Higiene (APM – Secretaria do Interior / Série 10: Assistência e Saúde Pública (SI 410).

Os Relatórios produzidos naquele período indiciam que vacinar, desinfetar e isolar, estavam na ordem do dia para a efetivação de um controle sanitário no Estado, especialmente em Belo Horizonte, tal qual previsto no Regulamento Sanitário. Parece que a motivação do momento, além de acabar com as epidemias de varíola e febre tifoide, era buscar a consolidação daquela repartição como órgão imprescindível e legítimo para indicar os rumos a serem tomados nas questões referentes à Saúde Pública.

Outras doenças foram mencionadas nos Relatórios como disenteria, difteria, doença de Chagas, sarampo, lepra, mas não ganharam importância nos relatos, talvez pelo baixo número de ocorrências registradas. O tracoma, doença inflamatória que atinge os olhos, também não foi uma grande preocupação da Diretoria. No entanto, chama atenção o fato de que, para debelar os casos notificados, foram realizadas ações no sentido de difundir noções de higiene à população.

No Relatório publicado em 1917, Zoroastro Alvarenga noticiou a existência de epidemia de tracoma em São Paulo do Muriaé. Para extinguir a doença, foi contratado o médico Dr. Adolpho Ramires, que atuou naquela localidade no período de 03 de julho de 1916 a 03 de janeiro de 1917. De acordo com esse médico, dentre as ações realizadas, buscou-se “ministrar por todos os meios à população e aos tracomatosos em especial e àqueles que os cercam, noções de higiene adequadas ao caso” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1917, p. 17).

No Relatório enviado à Diretoria de Higiene, o Dr. Ramires ressaltou a importância das ações que objetivaram difundir preceitos higiênicos (APM – *Relatório transcrito no Relatório da Diretoria de Higiene*, 1917, pp. 17-20). Para divul-

---

<sup>2</sup> O Regulamento Sanitário estadual, aprovado pelo Decreto n. 2733, de 11 de janeiro de 1910, indicava a criação de cinco sessões anexas à Diretoria de Higiene: Laboratório químico de análises, serviço geral de desinfecção, hospitais de isolamento, estatística demográfica sanitária e instituto bacteriológico e antirrábico. Os Relatórios da Diretoria informam, no entanto, que somente as três primeiras seções foram de fato organizadas e mantiveram-se em funcionamento constante ao longo dos anos.

gação de medidas profiláticas recorreu-se à imprensa, como comentou. O médico informou que buscou veicular preceitos de higiene também nas instituições educativas. Assim, promoveu duas “conferências práticas” sobre o tracoma e sua profilaxia no Grupo Escolar Silveira Brum e distribuiu aos professores medidas profiláticas. Ainda nas escolas, esse médico realizou a inspeção escolar, visando identificar alunos acometidos pela doença e evitar a frequência dos mesmos. Com intuito de que essa atividade continuasse acontecendo, enviou ofício aos Diretores escolares, incumbindo-os de inspecionar os novos alunos.

Em visitas domiciliares também foram feitas recomendações à população. Sobre essa questão assim se expressou o Dr. Ramires: “Por ocasião destas visitas fui difundindo pela população, conselhos relativamente à profilaxia do tracoma, *educando* nesse sentido, as pessoas que conviviam com os doentes” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1917, p. 19. Grifos meus).

Parece possível pensar que, por meio de algumas ações realizadas, o Dr. Ramires almejava educar a população em relação às maneiras de se evitar o contágio do tracoma. Mais ainda, que educar significava, nesse contexto, difundir conhecimentos produzidos pelo campo médico sobre a profilaxia da doença. Dessa forma, a educação vislumbrada pode ser entendida como “uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade”, conforme propõe Thompson (2002, p. 36).

Os Relatórios da Diretoria, publicados no período de 1918 a 1927, indiciam uma ação mais regular da Diretoria em diferentes regiões do território mineiro, objetivando promover o saneamento rural. Para realizá-lo, os sujeitos envolvidos apostaram na educação higiênica como uma importante arma no combate às doenças, sem deixar de lado práticas já costumeiras como a vacinação e o isolamento. Contribuíram para essa ênfase os contratos firmados com a Fundação *Rockefeller* e com o Governo Federal. Além disso, é preciso considerar o papel desempenhado pelos sujeitos que ocuparam o cargo de Diretor de Higiene, Samuel Libanio, até setembro de 1926 e, posteriormente, Raul de Almeida Magalhães, no estabelecimento e na consolidação de um novo propósito para a repartição.

É possível pensar que a ênfase dada pela Diretoria ao saneamento rural guarda relação com a campanha empreendida pelo movimento sanitário brasileiro, que como nos propõe Gilberto Hochman (2006, p.16) buscou redefinir “as fronteiras entre os *sertões* e o litoral, entre o interior e as cidades, entre o Brasil

rural e o urbano em função do que consideravam o principal problema nacional: a Saúde Pública”. Além disso, os contratos firmados com a União e com a Fundação *Rockefeller* parecem ter possibilitado o desenvolvimento de ações de profilaxia rural no Estado. Pode-se compreender que não obstante a atuação da Diretoria estar associada a questões locais estava inserida em um contexto mais amplo de reforma dos serviços de Saúde Pública.

Outra característica importante diz respeito ao discurso assumido pela Diretoria de que ao exterminar doenças estava colaborando para a eugenia da raça, indicando que um novo campo conceitual informava as ações da repartição. O argumento do Dr. Libanio era de que “a inferioridade orgânica de grande parte de nossas populações não é uma fatalidade ligada à terra, mas o produto da ignorância e da doença” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1920, p. 3). Assim, a questão eugênica poderia ser resolvida por meio da educação e da melhoria das questões de saúde e para resolver, justamente essa última, o Estado de Minas Gerais podia contar com a Diretoria, como buscam afirmar os Relatórios publicados nesse momento.

Não é de estranhar a relação estabelecida entre higiene e eugenia, pois como sugere Nancy Stepan (2004, p. 348): “Estrutural e cientificamente, a eugenia brasileira era congruente, em termos gerais, com as ciências sanitárias, e alguns simplesmente a interpretavam como um novo ‘ramo’ da higiene. Daí a insistência em que ‘sanear é eugenzar’”. Mais ainda, a autora menciona a circulação, nos meios científicos brasileiros, da seguinte equação: “Saneamento-eugenia é ordem e progresso”. Argumentos nessa direção também foram apresentados pelos sujeitos que atuavam na Diretoria, buscando legitimar os serviços realizados pela repartição.

É possível destacar também nesse período uma preocupação com a saúde dos escolares, pois, muitas vezes, a Diretoria buscou intervir nas instituições educativas, justificando sua ação pela presença de diversas doenças. Nesse sentido, a Inspeção Médico Escolar foi proposta reiterada por diferentes membros da repartição.

Com objetivo de desenvolver ações referentes ao saneamento, foram criados Postos de Profilaxia Rural, em diversas localidades do Estado. Os postos deveriam funcionar temporariamente nos municípios até que fossem considerados completamente saneados. Para a montagem dos postos, a Diretoria de Higiene encomendou nos Estados Unidos, por intermédio da Fundação *Rockefeller*, microscópios, equipamentos laboratoriais e medicamentos.

Para auxiliar a campanha de saneamento rural, foi criado também o Serviço Permanente de Higiene Municipal, por meio de acordos entre o Estado de Minas Gerais e as Câmaras Municipais. A Comissão *Rockefeller*, no Brasil, também contribuiu para o “novo empreendimento”, como comentou Samuel Libanio, “não só financeiramente, mas com profissionais experimentados” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1922, p. 8). Seriam atribuições do Serviço, dentre outras, a Inspeção Médico Sanitária das escolas, a educação e a propaganda.

Samuel Libanio julgava fundamental, para o saneamento rural do Estado de Minas, promover ações que visassem “a parte mais afanosa”, qual seja, a educação higiênica do povo. Essa tinha como objetivo “extirpar preconceitos arraigados e hábitos inveterados, dominar a indiferença e a resistência passiva que a própria doença engendra” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1920, p. 6). Para ele, o contato dos médicos com a população ajudaria a persuadir os mineiros quanto à importância dos preceitos higiênicos. Assim, esperava que os serviços criados para combater as endemias rurais, tanto os Postos de Profilaxia quanto o Serviço Permanente de Higiene Municipal, não desconsiderassem esse importante aspecto.

De fato, os médicos que estiveram a frente dos serviços mineiros buscaram difundir junto à população noções de higiene e lançaram mão de diversos dispositivos para tanto. O Dr. Plácido Barbosa, membro da comissão constituída pela Diretoria de Higiene e pela Fundação *Rockefeller* para realizar uma inspeção médica no Estado, relatou que em todos os Postos de Profilaxia Rural, em Minas, o serviço havia começado com uma conferência com projeções luminosas, sobre a opilação, os seus malefícios, a sua profilaxia (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1919, p. 69).

O médico também relatou que nos municípios de Lavras, São João del-Rey, Juiz de Fora e Araxá, foram realizadas conferências públicas e gratuitas, nos teatros e cinemas, sobre higiene em geral, “para as classes mais cultas” (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1919, p. 46) e que por meio da educação higiênica buscava “desarraigar o hábito nocivo e substituí-lo pelo hábito higiênico” (Idem, p. 54). Interessante observar que as ações realizadas parecem levar em consideração a origem social das pessoas, já que para classes consideradas mais cultas, a opção foi fazer as conferências em espaços de sociabilidade que, talvez, fossem entendidos como mais adequados para tais pessoas.

Outra evidência de que preceitos de higiene foram difundidos pelos Postos nas escolas, pode ser encontrada nas descrições apresentadas pelo Dr. João Pedro de Albuquerque, responsável pela inspeção médica na zona do Sapucaí, sul do Estado. Esse médico sugeriu que ao instalar os Postos de Profilaxia Rural naquela região, procurava o diretor do grupo escolar para realizar exame sistemático em todos os alunos. Mais ainda, fazia uma palestra naquele estabelecimento, “em linguagem a mais acessível” sobre questões de higiene relacionadas à etiologia e profilaxia de doenças (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1919, p. 38).

Ações visando difundir noções de higiene à população também foram desenvolvidas no Posto de Profilaxia Rural de Belo Horizonte. Buscando inculcar “salutares princípios”, foram realizadas pelo Posto de Belo Horizonte, em 1918, conferências nos grupos escolares da Capital sobre a profilaxia e tratamento das verminoses (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1919). Em 1920, esses trabalhos continuaram acontecendo. Como informou o Dr. Mello Teixeira, promoveu-se em cada grupo escolar uma palestra sobre as verminoses em geral, mas particularmente a respeito da opilação, nas quais compareceram, além dos alunos, os familiares e o professorado. As palestras foram acompanhadas de projeções luminosas que exibiam quadros alusivos ao assunto (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1921).

Os argumentos apresentados por Samuel Libanio e também pelos médicos que atuaram nos Postos de Profilaxia Rural sugerem que a educação higiênica pretendida significava a difusão de preceitos de higiene, no intuito de persuadir à população a adotá-los e, dessa forma, produzir uma mudança de hábitos. Assim, parece que uma reforma de costumes ou, como nos propõe Rocha (2003a), uma “higienização dos costumes”, estava sendo almejada pelos sujeitos que participaram das ações realizadas pela Diretoria de Higiene.

Indícios de que ações visando difundir noções de higiene foram realizadas pelo Serviço de Higiene Municipal foram encontrados no Relatório da Diretoria de Higiene publicado em 1924. No documento encontra-se anexada uma tabela contendo resumo dos trabalhos executados pelo Serviço em Barbacena, Itajubá, Oliveira, Queluz e Ubá, no ano de 1923. Dentre os itens que compõe a tabela, tem-se “Educação” e “Escolas”. No primeiro, está registrada a publicação de 98 artigos, sendo 60 “originais” e 38 “fornecidos”, a distribuição de 41.640 impressos, a realização de 47 conferências públicas e de 584 horas de palestras médicas. No

segundo, 66 conferências aos escolares, 23 cartilhas de higiene distribuídas, visita a 31 escolas, exame de 78 crianças e de 3 professores.

Outra atribuição prevista para o Serviço Permanente de Higiene Municipal seria a higiene infantil, na escola e fora dela. Samuel Libanio chamou atenção para a necessidade de promover a “educação das mães”, ministrando a elas conhecimentos médicos relativos aos cuidados com as crianças nos lares e sugeriu que, para tanto, deveriam ser realizadas visitas domiciliares pelas enfermeiras (APM – *Relatório da Diretoria de Higiene*, 1922).

Em relação à Inspeção Médica das Escolas, defendida por Samuel Libanio em diversos Relatórios, a mesma foi criada pelo Governo de Minas, como comentou Fernando de Mello Vianna, Presidente do Estado em Mensagem enviada ao Congresso, no ano de 1925. De acordo com o Presidente, o serviço de Inspeção Sanitária das Escolas foi criado nas instituições de ensino primário de Belo Horizonte e futuramente seria estendido a todo o Estado. A orientação geral do serviço compreendia os seguintes pontos:

- 1) Inspeção individual dos alunos, professores e empregados dos estabelecimentos públicos de ensino;
- 2) Inspeção dos prédios escolares, públicos e particulares, e do respectivo material;
- 3) Profilaxia higiênica dos alunos e professores;
- 4) Correção dos defeitos físicos e das anomalias dos alunos;
- 5) Gratuidade clínica médica para os alunos pobres dos estabelecimentos públicos;
- 6) Organização metódica do respectivo registro e das fichas sanitário pedagógicas individuais dos alunos.<sup>3</sup>

Na mensagem enviada ao Congresso mineiro, no ano de 1926, Fernando Mello Vianna relatou que o serviço de Inspeção Médica das Escolas estava funcionando de acordo com o plano elaborado para sua execução.<sup>4</sup> Ainda, segundo o

---

<sup>3</sup> Mensagem apresentada por Fernando de Melo Viana, Presidente do Estado de Minas Gerais, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª Sessão ordinária da 9ª legislatura, aos 14 de junho de 1925, p. 89.

<sup>4</sup> Mensagem apresentada por Fernando de Melo Viana, Presidente do Estado de Minas Gerais, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª Sessão ordinária da 9ª legislatura, aos 14 de julho de 1926.

Presidente do Estado, os primeiros meses de experiência confirmaram a grande importância daquele serviço para as escolas, proporcionando aos alunos, além de uma fiscalização sanitária individual, “intensa propaganda e esperada educação sanitária, elementos imprescindíveis a uma vida futura sadia”.<sup>5</sup> Além disso, Mello Vianna informou que um dos primeiros objetivos da Inspeção Médica das Escolas foi conter as verminoses. Por meio de pesquisas realizadas, constatou-se que essas doenças grassavam intensamente na população escolar. Assim, após exame bacteriológico foi feita medicação vermífuga nas crianças contaminadas.

Mello Vianna também comentou que foi criado um corpo de enfermeiras escolares, ficando cada uma delas responsáveis pela fiscalização sanitária de seiscentas crianças. As principais funções das enfermeiras escolares consistiam no diagnóstico de moléstias contagiosas, na adoção das medidas profiláticas julgadas necessárias e no preenchimento da ficha sanitária individual. Além disso, deveriam indicar ao médico escolar, quando esse visitasse a escola, quem eram os alunos doentes. Procurariam, ainda, inculcar hábitos de higiene, fiscalizando a prática desses nas escolas e, quando o médico achasse necessário, nas casas dos alunos. Por meio dessas visitas domiciliares, dariam recomendações higiênicas aos pais. Realizariam periodicamente, pesagens e medidas antropométricas nos alunos e distribuiriam alimentos àqueles mais necessitados. Por fim, ficariam incumbidas do serviço estatístico, que devia seguir instruções do médico escolar.

As propostas e ações referentes à Inspeção Médica das Escolas, ao Serviço de Profilaxia Rural e ao Serviço Permanente de Higiene Municipal, indicam que difundir noções de higiene junto à população configurou-se como medida sanitária. Ao investigar tais propostas e ações buscou-se apreender a dimensão educativa que elas comportaram. Mais ainda, compreender como e porque foram tecidas diferentes formas de intervenção que almejavam educar os mineiros. As fontes consultadas indiciam que, ao apostar na educação higiênica da população, os médicos buscavam promover mudanças na “atmosfera lentamente diversificada dos costumes”. Na “aceleração cultural” que ambicionavam, pareciam convictos de que o conhecimento científico, que norteava as ações relativas à saúde, era mais legítimo do que os saberes e práticas que orientavam a vida dos mineiros (THOMPSON, 1998, p. 18).

---

<sup>5</sup> *Idem*, p. 128.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lançar o olhar para a atuação da Diretoria de Higiene, nos anos de 1910 a 1927, foi admissível compreender que educar, divulgar e persuadir foram estratégias adotadas para efetivação de um projeto de saneamento rural. Mais ainda, que tais pretensões foram traduzidas nas propostas apresentadas e nas ações realizadas como maneiras de conseguir que a população adotasse os preceitos higiênicos em sua vida cotidiana. O diálogo com os interlocutores, especialmente com a *Rockefeller*, foi importante para determinar formas de intervenção educativas.

As escolas foram lugares que tiveram destaque nas propostas e ações com vistas a promover a Inspeção Médica. Tal ênfase relacionava-se ao entendimento de que a infância era época ideal para formação de hábitos. Todavia, a repartição não deixou de almejar a educação em outros espaços, como nos Postos de Profilaxia Rural e no Serviço Permanente de Higiene Municipal. Além dos médicos, outros profissionais foram chamados a colaborar para a educação higiênica pretendida, como as enfermeiras e as professoras.

Uma vez que as fontes para este estudo foram constituídas de documentos “oficiais”, produzidos pelo Estado, foi difícil apreender outros pontos de vistas sobre as intervenções sanitárias da Diretoria de Higiene. Desse modo, não foi possível abordar como a população se apropriou das prescrições higiênicas advindas da repartição e nem como agia costumeiramente para cuidar de sua saúde. Talvez uma pesquisa que priorize outros documentos e também a longa duração possa compreender melhor tais questões.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jean Luiz Neves. Educação sanitária e Saúde Pública em Minas Gerais na primeira metade do século XX. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (Impresso), v. 17/n.1, p. 203-209, 2010.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 88-125.
- HOCHMAN, Gilberto. *A era do saneamento: as bases da política de Saúde Pública no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2006. 261 p.
- ROCHA, Heloísa H. Pimenta. *A Higienização dos Costumes*. Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003a. 272 p.
- STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-140. IN: HOCHMAN, G; ARMUS, D. *Cuidar, Controlar, Curar. Ensaio sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. 568p.
- THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 432 p.
- THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 493 p.
- THOMPSON, E. P. *Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 299 p.



---

## CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM MOVIMENTO: SUD MENNUCCI E O PENSAMENTO RURALISTA

*Henrique de Oliveira Fonseca*

*Thais Nívia de Lima e Fonseca*

### INTRODUÇÃO

O presente artigo representa uma compilação de trechos da dissertação *Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930*,<sup>1</sup> defendida em 2014, pela Faculdade de Educação da UFMG.

O objetivo da pesquisa de mestrado foi compreender as características da trajetória do intelectual paulista Sud Mennucci e sua defesa em favor da educação rural no começo do século XX. No decorrer da pesquisa, procurou-se compreender como esse movimento poderia ter recebido algumas influências de concepções pedagógicas provenientes do exterior e como essas propostas se disseminaram pelo país.

O recorte temporal aqui selecionado visa expor justamente o contexto da expansão dos ideais ruralistas no começo do século XX, através do enredamento de personagens que comungaram de projetos semelhantes para o futuro do Brasil.

---

<sup>1</sup> Para saber mais, conferir: FONSECA, H, O. 2014.

## OS CAMINHOS DAS IDEIAS

Para adentrarmos no debate sobre *ruralismo pedagógico* no Brasil, vale retomar alguns apontamentos referentes ao ideário de progresso do período. Principalmente em relação aos projetos de cunho nacionalista do começo do século XX, que visavam introduzir o Brasil no eixo das civilizações desenvolvidas. Nessa relação Moderna de desenvolvimento, o presente trabalho compartilha com a ideia de que “a modernidade é passado/presente, integrando novidade e curiosidade à celebração do antigo” (VELLOSO, 2010, p.16). No contexto cultural brasileiro, a concepção sobre Modernidade pode ser distinguida em diversos aspectos, contudo, sua compreensão parte quase sempre por uma análise que procura entender uma civilização pautada na mistura entre uma determinada visão do passado local, nacionalista e nativista, com as apropriações referenciadas de outras culturas externas.

Sendo assim, torna-se necessário compreender algumas concepções flexíveis que rondavam além das fronteiras brasileiras, buscando, desse modo, entender os espaços de trânsito entre concepções externas e internas sobre o meio rural.

Para tanto, é importante iniciar discorrendo sobre o binômio: *urbano* e *rural*. Historicamente a cidade foi concebida como o espaço de progresso e avanços, como Raymond Williams (2011) afirma, o surgimento das categorias *moderno* e *modernismo* esteve atrelado profundamente — ou até exclusivamente — ao desenvolvimento citadino. Para Williams, genericamente, a cidade durante a História Moderna representou o espaço privilegiado de desenvolvimento intelectual, técnico e material; o campo, por sua vez, figurou-se, em algumas análises, como o avesso da cidade, um espaço arcaico, onde habitava o atrasado e a ignorância. Contudo outras reflexões sobre o campo também se desenvolveram, Raymond Williams, em sua obra *O Campo e a Cidade na história e na literatura* (1989), apresenta como, nos últimos séculos, determinadas correntes literárias europeias encararam positivamente o campo como sendo um espaço edênico e idílico, no qual se preservava uma espécie de inocência sadia do homem. Essa aceção para o meio rural, repercutiu em diversas reflexões iniciadas ainda no século XVIII, tal como as proposições Jean-Jacques Rousseau sobre a *teoria do bom selvagem*, quando desenvolveu uma articulação elogiosa às qualidades naturais do homem quando este figura-se livre dos regramentos desenvolvidos pela sociedade (LEOPOLDI, 2002, p. 158-172).

Esse posicionamento de valorização da vida campestre incentivou a organização de concepções filosóficas e políticas sobre o campo. Sonia Regina de Mendonça (1997, p.10) menciona que, no século XIX, em um cenário europeu de expansão industrial e capitalista, surgiu na França o movimento *retour à la terre*, encabeçado por Jules Méline.<sup>2</sup> Essa campanha francesa perdurou entre 1890 e 1914, agrupando uma boa parcela da população em torno de uma proposta social denominada de *ruralismo*, em que seus seguidores afirmavam um posicionamento contrário ao desenvolvimento urbano. Nessa espécie de *fugere urbem* social, o movimento político francês assumiu

[...] uma política agrária de sentido mais amplo, quanto a uma contrapartida ideológica, fomentada e reproduzida por meio da montagem de um sistema de ensino agrícola, considerado capaz de atuar sobre o campesinato, transformando suas maneiras de pensar e agir (1997, p. 10).

De acordo Neide Almeida Fiori, havia uma intensa troca cultural entre o Brasil e a França nos finais do XIX. Essas conexões, existentes naquele período, fizeram com que essa proposta ruralista rapidamente chegasse ao lado de cá do Atlântico. Segundo Fiori

[...] uma verdadeira vertente do movimento ruralista francês logo ultrapassou fronteiras; considerava necessária a implementação de uma nova política agrícola e, desde seu início, apontou a importância de se organizar um sistema de ensino agrícola capaz de influir nos modos de pensar e de agir do campesinato (FIORI, 2002, p.232).

Procurando delimitar uma possível ligação entre o movimento agrarista francês e o pensamento ruralista brasileiro, vale destacar que o Brasil compartilhava de uma realidade distinta e singular. Tal fato pode ser observado nos dados dos censos demográficos, as informações apontam que, na década de 1940, apenas 30% dos brasileiros residiam em áreas urbanas, o restante vivia em zonas

---

<sup>2</sup> Foi um líder político que chegou a ser o primeiro ministro francês entre 1896 e 1898. Mais informações acesse: <<http://agriculture.gouv.fr/jules-meline>> .

rurais.<sup>3</sup> Nas décadas seguintes, essa proporção vai alterando-se e, somente na década de 1970, a população urbana tornou-se majoritária. Portanto, a realidade demográfica do começo do século XX constituía um panorama específico, e essa singularidade se apresentava para alguns intelectuais e governantes como um espaço propício para as articulações de ideias e propostas políticas.

Dessa forma, o *ruralismo*, no Brasil, diferenciou-se do movimento francês, pois aqui não houve um amparo pelo retorno ao campo, visto que a maioria da população brasileira já o habitava. O posicionamento híbrido foi a constatação de uma *vocação eminentemente agrícola* do Brasil e que o avanço urbano ameaçava romper com as raízes históricas brasileiras, e, portanto, com a alma nacional. Nessa perspectiva fazia-se necessário estabelecer políticas para impedir o êxodo rural e desenvolver meios de fixação do homem no campo (MENDONÇA, 1997; FIORI, 2002).

Segundo Mendonça (MENDONÇA, 1997) os membros do *ruralismo* brasileiro eram em sua maioria cafeicultores decadentes, políticos profissionais e somente uma pequena parcela era de proprietários cafeeiros das zonas mais prósperas. Esses sujeitos defendiam a *vocação eminentemente agrícola* do Brasil, mas denunciavam uma *crise rural* motivada pela expansão dos núcleos urbanos e do ideal industrial, pelo fim da escravidão e por causa da decadência da cafeicultura. Esses ruralistas, então, propuseram como saída uma mudança de foco na estruturação do campo, defendiam como solução da crise uma *diversificação agrícola* nacional. Outro ponto importante entre as defesas do *ruralismo* brasileiro foi a questão do trabalhador, apoiava-se a formação da mão de obra nativa no lugar da imigração, defesa essa oposta à das elites paulistas, que argumentavam sobre a utilização de imigrantes como a melhor maneira para suprir a lacuna deixada pelo fim da escravidão.

Desse modo, de acordo com Mendonça, o movimento do *ruralismo brasileiro*<sup>4</sup> articulou-se em torno da *Sociedade Nacional de Agricultura* (SNA),

---

<sup>3</sup> Censo demográfico do IBGE, Tendências demográficas de 1940-2000, 2000.

<sup>4</sup> Virgínia Ávila sintetiza as ideias apresentadas por Mendonça, dizendo que “o chamado ruralismo desempenhou papel determinante na condução ideológica do que se costuma chamar de modernização conservadora. Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo brasileiro no período de 1888 a 1931: a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, a necessidade da diversificação agrícola do país e a demanda

fundada em 1897. Segundo Roberta Barros Meira (2012), a *Revista da Lavoura*, periódico oficial da SNA, foi uma das primeiras publicações que curiosamente reverberaram as noções sobre *ruralismo*, principalmente através de traduções de textos do francês Jules Méline, segundo a autora

[...] o interesse por suas ideias é perceptível logo em um dos primeiros números da Revista *A Lavoura*, que enfatizava a importância de atuação de Méline, pois em apenas quinze anos de ‘animação inteligente, de legislação adequada, de auxílios pensados’ tinha transformado a agricultura na França (MEIRA, 2012, p.187).

Na SNA, seus integrantes buscaram sua articulação política, fato que é comprovado durante a Primeira República quando

[...] por pressão da SNA, o Ministério da Agricultura [Indústria e Comércio — MAIC] foi implantado em 1909, tendo como titulares os próprios dirigentes da Sociedade. [Na primeira República] apenas um dos ministros não presidiu a Sociedade (MENDONÇA, 2006, p.6).

Segundo Mendonça, a relação entre a SNA e o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) foi profícua, notadamente pela participação e atuação política dos membros da SNA no interior do ministério. Dessa maneira, pode-se entender que existia um movimento específico no setor agrário, que almejava a construção de um país *eminentemente agrícola*, mas que não seguiu o modelo agroexportador dos cafeicultores de São Paulo.

Entre as propostas defendidas pelas instituições SNA e MAIC, ou por intelectuais interessados na temática, pode-se destacar vários pontos em comum, mas um entre eles merece atenção. Com a intenção de formar uma mão de obra nacional, a educação ganhou centralidade no debate político, pois representava a forma mais

---

pela reatualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria à época de uma nova civilização agrícola” (ÁVILA, V. P. S., 2013, p. 34).

proficua de intervenção social. Assim, o tema da instrução pública será o palco de debate entre os diversos grupos que procuraram instaurar um plano de mudanças através de alterações e inclusões no projeto educacional brasileiro.

Segundo Mendonça, é possível observar ações concretas em prol da educação rural já no começo da república.<sup>5</sup> Tal fato se dá pela centralidade que os projetos educacionais alcançam no governo de Vargas; um exemplo disso foi o discurso do presidente proferido na abertura da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, solicitando que os intelectuais o ajudassem com a fundação de um projeto político educacional para o Brasil.

Sud Mennucci nesse período apresentou-se para a cena pública como porta-voz de uma pedagogia voltada para o campo. Evidentemente que suas relações com diversos segmentos sociais colaboraram para sua construção intelectual e, conseqüentemente, sua defesa política e educacional.

## **REVERBERAÇÕES INTELLECTUAIS: SUD MENNUCCI E O PENSAMENTO RURALISTA BRASILEIRO**

Sud Mennucci foi um educador e político paulista que atuou na cena pública do começo do século XX como um dos principais defensores da educação rural no Brasil. Sua concepção educacional fixava-se em uma posição distinta dos contemporâneos famosos reformadores escolanovistas. Advertia que o Brasil era rural e a educação deveria formar esse país campestre. Apontava para existência de uma distância entre a realidade estrangeira, onde o escolanovismo surgira, e a brasileira, sobre esse ponto dizia que:

O pior de todos os achaques do Brasil tem sido essa mania da cópia servil e inconsciente sem consulta aos dados dos nossos problemas. E por isso, enquanto o país ansiava por uma legislação visceralmente rural, imbuída até a medula dos ossos do critério da assistência à

---

<sup>5</sup> A atuação do MAIC no sentido de 'construir e fixar o trabalhador nacional' corporificou-se em duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), ambos responsáveis pela formação de trabalhadores 'aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico' (MENDONÇA, 2006, p. 5).

---

lavou, a cópia fez nascer e crescer e desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, de incompreensível incremento à expansão das grandes urbes (MENNUCCI, 1934, p.52).

Mennucci, principalmente depois de 1930, se posicionou como expoente de pensamento ruralista educacional. Sua visão de mundo e futuro se inseria como um desdobramento das concepções que rondavam o Brasil no início do século XX. Em *A Crise Brasileira da Educação*, escrito primeiramente em 1930, Mennucci expôs qual era a estrutura do seu pensamento e como ela se comunicava com as propostas ruralistas para educação. O livro foi estruturado da seguinte maneira: inicia-se refletindo sobre a crise educacional universal e caminha até o problema educacional do Brasil.

Sud Mennucci afirmava que a educação deveria se ambientar ao *clima da época* articulava que nos padrões em que se encontrava, a escola era como um barco sem vela. Para o educador, a indústria, com sua nova lógica de trabalho e de controle do tempo, causaram uma brusca alteração no cenário social. Na visão de Mennucci o movimento da *escola nova* representou uma expressão adaptada da escola para *mundo civilizado*, atualizada pelas novas imposições e necessidades dos, então, novos tempos. Alegava que

A escola ativa é a última 'trouvaille' dos meios adiantados, admirável de concepção, magnífica de bom senso, genial mesmo, se quiserem, para inteligência com que resolve um gravíssimo impasse econômico. Mas de onde vem? De inúmeros focos, centros de indústria: da Suíça, da Bélgica, da Alemanha, da Itália, da Inglaterra, dos Estados Unidos. Cada um desses países pode ser representado no quadro da pedagogia moderna, por nomes: Claparède, Decroly, Kerschensteiner, Montessori, Pankhurst, Dewey. (MENNUCCI, 1934, p.79).

Demarcava, assim, que o processo renovador educacional era uma construção proveniente dos países mais desenvolvidos. Mennucci era crítico à presença dessas ideias no Brasil, essa crítica ao ideário externo filiava-se com seu posicionamento ruralista que já vinha demarcando uma corrente singular de conceber o Brasil.

Para entender os seus argumentos se faz necessário procurar indícios em sua obra, tal como na passagem:

[...] valia e urgia muito mais repetir, com a educação, a lenda de Fênix, que renascia das suas próprias cinzas. Era mister encontrar um caminho, pelo menos uma pista, que levasse ao restabelecimento do equilíbrio perdido (MENNUCCI, 1934, p.27).

Mennucci fez uma defesa de que a solução para a crise social que o desenvolvimento industrial criara, situava-se no passado, o equilíbrio perdido viria de uma recapitulação de elementos do pretérito, propondo, desse modo, uma concepção conservadora da educação.

No Brasil, essa crise se deu, na visão do autor, após o final da escravidão, contudo indicava que esse fato também representava umas das principais características que singularizava o Brasil em relação ao restante do mundo. Exaltava que a crise estrangeira era condicionada ao avanço urbano industrial, uma realidade não vivenciada no Brasil. Mennucci dizia que entre as nossas singularidades estavam o legado de “antipatia pelo trabalho, antipatia que se encanzinava particularmente contra todas as fainas agrícolas” (MENNUCCI, 1934, p.43). Essa herança era fruto da experiência escravocrata que dividiu socialmente o Brasil, entre os servos que trabalham no campo e os livres da cidade. Assim, enquanto nos países desenvolvidos o problema fixava em educar seu povo para melhor aproveitamento industrial, no Brasil ainda havia uma *crise psicológica subterrânea* em relação ao trabalho manual. Para o autor

[...] há [...] dois alvos imediatos e importantíssimos a alcançar: destruir o preconceito que marca os labores agrícolas com o ferrete infamante, reabilitando e enobrecendo o conceito fundamental do valor do trabalho no espírito da massa popular; preparar, ao mesmo tempo, essas massas para que saibam realizar um trabalho eficiente e rendoso pelos métodos que exige a luta comercial (Idem, p. 200-201).

Mennucci estruturou uma defesa que visasse revalorizar o trabalho, uma vez que para ele “toda educação, seja que grau for, é profissional, pois toda educação tende à aprendizagem de técnicas de trabalho” (Idem, p.28). Mas Mennucci ressaltava que, também, havia uma atração pela cidade e, demonstrando comungar com algumas ideias divulgadas pelo *ruralismo*, dizia que

[...] no meio dos nossos ditirambos a vida rural, de nossas palinódias ao ‘rumo à terra’, de nossos versos eloquentes e bombásticos ao

‘sertão em flor’, de nossa grita, de nossos alarmes, de nossas tiradas bíblicas contra o êxodo dos campos. Mas, na elaboração das leis, na constituição de nossa disciplina social, é sempre a cidade que leva melhor. Toda organização de nossos serviços públicos ou de utilidade coletiva é feita e processada à revelia da zona rural e como se ela não existisse (Idem, p. 28).

Esse trecho da obra de Mennucci precisa de uma abordagem cautelosa, pois traz informações que necessitam ser analisadas minuciosamente para apresentar suas possíveis intertextualidades com outros textos, autores e ideias. Para tal objetivo, por vezes, realizar-se-á um afastamento dessa passagem para criar relações com outros contextos, para somente depois retomar e continuar a análise dessa citação. Por ser um texto da década de 1930, há o uso de um vocabulário já em desuso. *Ditirambo*, por exemplo, tem sua etimologia ligada à cultura grega e seu significado relacionado a um poema em louvor a Dionísio, sua significação também pode ser uma “exaltação exagerada (de um fato, das qualidades de alguém); bajulação, lisonja” (Idem, p.28). Assim, pode-se entender na passagem, que o autor escreveu algo próximo a: “no meio das nossas *exaltações exageradas* a vida rural [...]”. A palavra que vem em seguida na citação é importante para compreender possíveis significados pretendidos pelo autor: *palinódia* é outro termo com raízes gregas, mas que possui sua significação mais vulgarizada como uma espécie de “retratação, num poema, daquilo que se disse em outro ou, somente, uma retratação”; dessa maneira pode se entender a continuação do texto de Mennucci como “[...] de nossas *retratações* ao ‘rumo à terra’”. Nessa parte surge uma possível conexão especulativa na intenção de Sud Mennucci com do francês Jules Méline e a sua proposta de um *retour à la terre*. Na pesquisa não foi detectada, em nenhum momento, a referência de Méline nas obras de Mennucci, mas, notadamente o uso entre aspas da expressão *rumo à terra*, aponta para uma possível intertextualidade com algo que está fora do texto. No debate sobre educação rural, outros intelectuais retomavam essa expressão ou variações dela com o mesmo uso entre aspas. Isso é perceptível na *Revista do Ensino* de Minas Gerais no artigo *Ensino Rural* de Noêmia Saraiva Mattos Cruz. A autora discorrendo sobre os problemas rurais, diz que “[...] a ‘volta ao campo’, gritam aos quatro ventos os sociólogos, os financistas, os políticos [...]” (CRUZ, 1937, p.5). Nesse caso, destaca-se ainda mais a utilização das aspas como forma de marcar a conexão com outro texto e vale

ressaltar que a autora utiliza uma variação mais semelhante à expressão francesa. Outra referência sobre esse movimento ruralista pode ser notada nas palavras do afamado Fernando de Azevedo. Ele e Mennucci entraram em rota de choque quando se posicionaram de lados opostos à mesa dos debates educacionais. Um defensor do escolanovismo, o outro se postulava crítico a esse movimento, defendia a educação rural. O clima amistoso sobre as diferenças de ideais parece ter se transformado em crise quando Mennucci substituiu Azevedo na Diretoria da Instrução Pública de São Paulo, em 1933, e procurou reverter algumas propostas do seu antecessor. Azevedo rapidamente se pronunciou publicamente com a palestra a *O Problema da Educação Rural*.<sup>6</sup> O tema central do discurso foi criticar algumas propostas ruralistas que eram disseminadas por intelectuais da época. Em sua primeira frase já fica exposto o que pretendia abordar, dizendo que: “Entre os problemas particulares da educação, nenhum se tem prestado mais à exploração literária de espíritos superficiais do que o da educação rural, apesar de toda a sua importância e gravidade” (AZEVEDO, 1946, p. 49). Azevedo criticava a linha de pensadores que defendiam a educação rural. Sem apontar nomes, define quem são seus interlocutores:

A política do ‘rumo ao campo’ que entre nós tem surgido, em correspondência com os fenômenos periódicos de depressão econômica, apresenta-se sempre sob formas e aspectos dessas ‘ideias inovadoras’, de que o misticismo primário vem constituindo quase toda a literatura política do país. Vaga e divagante, essa política pseudo-realista, irradia ora das altas esferas do poder público, ora de setores educacionais, nunca chegou a criar um ‘clima de reflexão’, capaz de despertar a consciência do problema e da necessidade de resolvê-lo. Não raro a ideia de ‘rumo ao campo’ quando não rompia, na literatura provinciana, com uma ingênua espontaneidade, da nostalgia das fazendas ou do interesse sentimental pelas populações rurais, não passava de uma bandeira política a cuja sombra

---

<sup>6</sup> Essa palestra foi publicada posteriormente no livro *A educação e seus problemas* 1946. Segundo Rosa Fátima e Virgínia Ávila (Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural. História da Educação, 2014) essa conferência foi proferida em um evento que Mennucci estava participando. Nessa pesquisa não consegui confirmar essa afirmação.

se acolhiam, em horas incertas, homens à procura de votos ou de um programa de ação (AZEVEDO, 1946, p.47 e 48).

A crítica é notória, mas o que vale destacar é o uso novamente da expressão “rumo a terra” entre aspas, além da forma com que Azevedo articulou sua crítica, expondo que a expressão representava um movimento político intelectual.

Mas retornando à citação de Mennucci, o texto prossegue assim: *de nossos versos eloquentes e bombásticos ao ‘sertão em flor’*, nesse ponto faz-se alusão ao belo título do livro de Catulo da Paixão Cearense, escrito em 1919. Catulo foi um famoso compositor de músicas e poemas, em geral nas suas obras há uma forte valorização do homem do sertão. Catulo da Paixão Cearense também merece destaque pela composição em parceria de João Pernambucano da clássica música *Luar do Sertão*, de 1914. Essa canção busca expressar um sentimento da saudade de um sertanejo que se mudou para a cidade, descreve:

Oh que saudade do luar da minha terra/ Lá na serra branquejando/  
Folhas secas pelo chão/ Esse luar cá da cidade, tão escuro/ Não tem  
aquela saudade/ Do luar lá do sertão’ [...] Ai, quem me dera que eu  
morresse lá na serra/Abraçado à minha terra e dormindo de uma vez/  
Ser enterrado numa grota pequenina/ Onde à tarde a sururina chora  
a sua viuvez.

Assim, ao citar Catulo, o educador retomava uma determinada leitura romantizada do campo, apontando para uma revalorização do meio rural.

Ainda, regressando a passagem do educador, após referenciar uma possível analogia ao movimento ruralista francês e depois retomar um livro de poemas sobre o sertão de Catulo, Mennucci diz “[...] de nossa grita, de nossos alarmes, de nossas tiradas bíblicas contra o êxodo dos campos”. Nessa passagem, a parte de maior dificuldade interpretativa está em relação às “tiragens bíblicas”, pois não ficou claro se ele fez uma analogia ao segundo livro do velho testamento da Bíblia, o *Êxodo*, em que é narrada a peregrinação de Moisés em busca da *terra prometida*, ou se aponta para um uso metafórico das *tiradas bíblicas* como forma de elucidar hiperbolicamente os problemas do êxodo rural. Acredito na verdade que as duas possibilidades são condizentes, já nas narrativas de Mennucci encontramos diversos exemplos de como o autor se utilizava de analógicas religiosas para dramatizar e ampliar suas intenções. No livro *A Crise Brasileira de Educa-*

ção, observa-se essas referências, por exemplo, no título de um dos capítulos: *A Profundidade do Mal*, no qual Mennucci busca analisar quais elementos estavam prejudicando a escola rural brasileira, ou no subtítulo de outro: *A fé que não salva*, em que discute a formação do professor e sua não adequabilidade ao campo; ou ainda em passagens como “um livro existe, senhores, escrito por uma professora de São Paulo, que põe em relevo esse estado de alma. É um livro vivido e que, pretende narrar um *calvário* dos sofrimentos do mestre-escola” (MENNUCCI, 1924, p. 177). Existem ainda analogias utilizando as palavras como *chaga*, *sofrimento*, *veneno* e tantas outras em suas obras, buscando criar uma possível relação entre a sua defesa e história narrada na Bíblia.

Thais Nívia de Lima e Fonseca, ao analisar o imaginário político brasileiro do século XX, aponta para a recorrência de *léxico religioso*, principalmente quando o assunto é a Conjuração Mineira e a figura de Tiradentes. Para a historiadora essa interpretação passava por uma sacralização das ações de Tiradentes. Assim, os estudiosos, políticos e historiadores, desde o século XIX, apoiavam-se nessa estratégia para legitimá-lo como o mito do herói nacional. Assim, para autora,

Articulando e organizando ideias e imagens, eles dão coerência à narrativa e facilitam a adesão ao sistema de representações em torno da construção mítica, sobretudo do herói nacional, facilitando sua manipulação. No caso de Tiradentes uma matriz cultural fundamental é, tudo o indica, a religião. E os eixos sustentadores dessa matriz são, a meu ver, as ideias e imagens relacionadas ao *sacrifício*, à *morte* e ao *corpo* (FONSECA, 2001, p. 28).

Fonseca aponta também que, no Brasil, a religião, desde o período colonial, representava um dos principais pilares culturais, e que suas estruturas filosóficas e reflexivas colaboraram para construção de uma sociedade galgada nos preceitos religiosos.

Voltando novamente ao trecho de Mennucci, após falar das *tiradas bíblicas*, o autor encerra a passagem com as seguintes palavras: “na elaboração das leis, na constituição de nossa disciplina social, é sempre a cidade que leva melhor. Toda organização de nossos serviços públicos ou de utilidade coletiva é feita e processada à revelia da zona rural e como se ela não existisse”. A cidade era o eixo e o autor argumentava que havia um *irresistível encanto do urbanismo*. Principalmente sobre a educação, relatava que os reformadores estavam tão fortemente imbuídos

desse conceito fundamental da ‘pólis’ que não se importavam com o meio rural (MENNUCCI, 1934, p. 52-53).

Dessa forma, analisando profundamente a passagem escrita por Mennucci, podemos compreender o posicionamento ruralista do educador, já que ele aponta para expressões culturais regionais que valorizavam o meio rural, como o livro “O sertão em flor” de Catulo da Paixão Cearense, mas também, possivelmente, reverenciava o movimento europeu de apoio ao meio rural. E encerra o trecho demonstrando que a cidade vinha nos últimos anos gerando um encantamento enganoso sobre as elites nacionais.

Seguindo as formulações de Mennucci, pode-se notar que ele compreendia que o abandono do ensino rural datava desde o começo da República, afirmava que até então nenhuma política séria havia se dedicado a esse problema e aponta que

Durante toda a Primeira República, os nossos educadores e reformadores, criados no vício e na volúpia da cópia, habituados a se agacharem diante das descobertas alienígenas, nada mais fizeram do que tentar adaptar ao organismo nacional os processos que se recomendavam lá fora. E em lugar de atender aos sinais e aos apelos dos tempos, inaugurando a política educativa de reconstrução, abrindo fundações novas para lançar novos alicerces, limitaram-se a pintar de cores diferentes a enferrujada e tosca traquitana do aparelhamento educativo que encontraram e que foram legando de uns para outros sem outras novidades a mais que uma maior camada de esmalte (MENNUCCI, 1934, p. 199).

No livro *A Crise Brasileira de Educação*, Mennucci utilizou-se de uma narrativa na qual criticava a política educacional nacional e valorizava determinados projetos estaduais. Para o intelectual a base para uma reforma educacional seria

[...] uma profunda modificação no aparelhamento escolar primário, normal e profissional, de maneira a estabelecer três quadros de professores inteiramente distintos, exercendo funções perfeitamente diferentes e apesar de tudo complementares. Temos de separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea (MENNUCCI, 1934, p. 188).

Propunha, assim, uma adequação da instrução pública conforme seu meio, argumentando contra uma escola única nacional. Entretanto, embora Mennucci

tenha defendido uma educação específica para a zona urbana, litorânea e agrária, seu empenho se deu em formular um projeto para as áreas rurais. Deste modo, é possível perceber sua ligação com determinados autores, quando diz que “não será preciso que eu repita aqui a descrição desse quadro, já feita por Alberto Torres e, mais recentemente, por Oliveira Vianna nas suas *Populações Meridionais do Brasil*. O Brasil é francamente latifundiário” (MENNUCCI, 1934, p. 99). No esforço de retomar esses intelectuais sempre que pôde, Mennucci denunciava sua inserção em uma linha interpretativa ruralista.

No Brasil, do começo do século XX, diversos pensadores buscaram analisar alguns assuntos importantes e construir, através de ensaios, interpretações sobre o Brasil. As publicações de Oliveira Vianna se inseriam em uma tendência intelectual em voga de seu período no qual se difundiam interpretações e concepções sobre os elementos constituidores da cultura, da economia e da política brasileira.<sup>7</sup> Nesse ímpeto, Vianna procurou em seu livro, *Populações Meridionais do Brasil* (1920), explicar o passado brasileiro, atrelando o espaço geográfico das regiões do país com a gênese de tipos de habitantes singulares, afirmando a existência de ambientes sociais fixos (VIANNA, 2005, p.55). O autor, procurando definir as características do brasileiro, disse que

Em síntese: expansão pastoril, expansão agrícola, expansão mineradora e, por fim, emersão, no IV século [século XIX], do latifúndio cafeeiro nos planaltos — tudo isto acaba por fazer prevalecer, em nossa sociedade meridional, sobre o tipo peninsular e europeu do ‘homem urbano’ ou do colono ‘semi-urbano’, o tipo especificamente nacional do ‘homem do campo’, cujo supremo representante é o fazendeiro (MENNUCCI, 1934, p. 80-81).

Bernardo Ricupero, analisando essa concepção rural característica das obras de Vianna, expõe que nessa organização nacional

[...] a vida social dos colonizadores adquiriria uma fisionomia própria, inédita. Em conformidade com o meio, ocorreria à obra de adaptação

---

<sup>7</sup> Para mais informações sobre Alberto Torres, conferir: FONSECA, H. Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e a Educação Rural (1930-1940), 2016.

rural, de conformismo rural — em uma palavra, a obra da ruralização da população colonial. Derivaria daí a psicologia social do brasileiro, que continuaria a ser fundamentalmente um homem do campo (RICUPERO, 2007, p. 60).

As vinculações entre Mennucci e Vianna podem ser observadas na segunda edição de *A Crise Brasileira de Educação*, de 1934. Nela há em anexo diversos pareceres que alguns intelectuais fizeram sobre sua obra. O primeiro parecer foi do próprio Oliveira Vianna, escrito nos finais de 1930, no qual diz

Li seu belo livro [...] onde defende com talento e bravura um ponto de vista que não pode ser o de muita gente, mas que é o mais razoável e mais lógico, na orientação geral dos nossos métodos pedagógicos. Pela lucidez de sua demonstração, pela lógica da sua dialética, pela erudição especializada que revela, penso que este livro vai exercer uma grande influência nos nossos centros de cultura pedagógica e modificar muito a orientação dos nossos regimes de cultura. É o que lhe prenuncia e espera testemunhar muito em breve o grande admirador e colega (MENNUCCI, 1934, p. 279).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se encerra defendendo que Sud Mennucci integrou durante sua vida um movimento ruralista brasileiro que se difundira entre outros intelectuais à época. O movimento ruralista “rumo ao campo” parece ter agitado a cena intelectual do começo do século XX. Essa temática era bastante difundida em obras literárias, como *O Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; em ensaios de Oliveira Vianna; em proposições nacionalistas de Alberto Torres; e até em proposições educacionais, como em Sud Mennucci. Ressalta ainda uma possível relação com movimentos externos, destacando o *retour à la terre* francês. A crítica apresentada ao movimento brasileiro feita por Fernando de Azevedo expõe ainda mais a importância dessa reflexão.

Os projetos voltados à educação rural e sua relação com seus aspectos políticos e ideológicos, principalmente no período anterior a 1950, ainda são pouco conhecidos dos historiadores, e se apresentam como um campo fértil aos interesses de novos pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada/ Virgínia Pereira da Silva de Ávila. Araraquara, 2013, (tese).
- SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural. História da Educação, v. 18, p. 9-11, 2014.
- AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Nacional, 1946.
- CARVALHO, José M. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CRUZ, Noêmia. Ensino Rural. In: REVISTA DO ENSINO, jan.-mar., 1937.
- FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial, jul. /dez.2002, p. 231-260.
- FONSECA, Henrique de Oliveira. Em Defesa Da Ruralização do Ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014 (dissertação).
- FONSECA, H. Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e a Educação Rural (1930-1940). In: (org.) CARVALHO, M. LAGES, R. GASPARGASPAR, V. *Moderno, Modernidade e Modernização – Vol. 4*. 2016, (prelo).
- FONSECA, Thais N. L. E. *Da Infâmia ao Altar da Pátria: memória e representações da inconfidência mineira e de Tiradentes*. São Paulo Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 (tese).
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IBGE. *Tendências demográficas de 1940-2000*. IBGE: Rio de Janeiro, 2000 <<http://www.ibge.gov.br/>>
- LEOPOLDI, José Sávio. *Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas*. In: ALCEU – v. 2 – n. 4 – p. 158 a 172 – jan. /jun. 2002.
- MEIRA, Roberta Barros Meira. *A Quimera da Modernização: do terceiro distrito de engenhos centrais ao complexo agroindustrial sucroalcooleiro paulista, mineiro e fluminense (1875-926)*. USP, São Paulo, 2012, (tese).
- MENDONÇA, Sônia Regina. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

---

\_\_\_\_\_. Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950). In: VII Congresso Latino-americano de Sociologia Rural. Quito, Equador, 2006.

MENNUCCI, Sud. *A Crise Brasileira da Educação*. – 2. ed. Prefaciado por Roquete Pinto Miguel Couto e Aloysio de Castro. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

\_\_\_\_\_. *Pelo Sentido Ruralista da Civilização*: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935) São Paulo: Revista dos Tribunais 1935.

\_\_\_\_\_. *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo: 1946

PINHO, Silvia Oliveira Campos de. *Alberto Torres: uma obra, várias leituras*. Belo Horizonte, 2007 (dissertação).

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano XI, nº 134-136, jan. e mar. 1937.

RICUPERO, B. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Alameda, FAPESP, 2007

VELOSO, Monica Pimenta. *História e modernismo*. Belo Horizonte, Autentica, 2010.

VIANNA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, [1920], 2005.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade na história e na literatura*. Trad. por Paulo Henrique de Britto. São Paulo; Cia das Letras, 1989,

\_\_\_\_\_. *Política do Modernismo*: contra os novos conformistas. Tradução André Glaser. São Paulo, ed. Unesp, 2011.

### Site:

<<http://agriculture.gouv.fr/jules-meline>> acessado em: 25/06/2016.



## AS CAIXAS ESCOLARES NA CAPITAL MINEIRA (1911-1918): UMA ESTRATÉGIA PARA “FOMENTAR E IMPULSIONAR A FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS

*Priscilla Nogueira Bahiense*

Este artigo apresenta parte das inquietações e resultados obtidos a partir da pesquisa realizada durante meu mestrado em educação.<sup>1</sup> Na oportunidade, tinha como objetivo compreender se, e de que forma, as Caixas Escolares contribuíram, nas primeiras décadas do século XX, para o processo de legitimação dos Grupos Escolares, modelo educacional recém instituído.

Cabe, portanto, destacar que, ao desenvolver este trabalho, tenho em vista a escola republicana, em Belo Horizonte, inserida no “processo de implantação da forma escolar moderna, seriada e graduada como *lugar* institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira” (SHUELER & MAGALDI, 2009, p. 42). Uma vez que, com a implantação dos Grupos Escolares, buscou-se instituir a prática de um novo modelo de organização do tempo e do espaço escolar, funcionando como verdadeiros agentes de mudança social. Dessa forma, o novo modelo educacional deveria concorrer diretamente para a construção

---

<sup>1</sup> Este trabalho traz parte das discussões realizadas no 1º capítulo da dissertação: A fim de “arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres”: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918), que foi defendida no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG e contou com financiamento da FAPEMIG.

de um modelo de cidadão republicano.<sup>2</sup> Essa mudança, que representava a nova organização escolar no início do século XX, expressava o ideário republicano de educação e sua importância no estabelecimento de vínculos da população com a nova ordem política.

Ao sair da casa dos professores, a escola buscava sair do espaço do privado, afastando, assim, as crianças das “tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver”. (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 24). O espaço doméstico dava liberdade ao professor para construir seus horários, tentando adaptá-los à rotina de seus alunos, horários esses fortemente influenciados pela cultura local. Com o advento dos grupos escolares, a instituição escolar, por meio dos grandes prédios e dos muros, que passaram a separar a escola da família, segundo Faria Filho e Vidal, precisaria mais do que “produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempo e novos ritmos fossem construídos e legitimados”.(Idem, p. 25). De acordo com Vago,

Um aspecto que facilita a compreensão da inserção da educação escolar nas práticas da cidade de Belo Horizonte foi a sua legitimação, tanto entre as autoridades republicanas quanto no seio da população, inclusive a mais pobre, como instituição socializadora de conhecimentos, os quais eram considerados indispensáveis às crianças, já com a preocupação de incorporá-las ao mundo urbano, às suas relações mercantilizadas e à República, como destaca Faria Filho (1996, p. 131). (VAGO, 2002, p. 66).

Estes estabelecimentos de ensino se tornaram, portanto, mais do que um espaço de escolarização; neles, os alunos eram ensinados a se comportar como cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade. Para Magaldi e Schueler:

um elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento das virtudes morais, de senti-

---

<sup>2</sup> Cf.: CARVALHO, 1993.

mentos patrióticos e de disciplina na criança (SHUELER & MAGALDI, 2009, p. 45).

Assim, a necessidade de legitimar o novo modelo escolar pode ser entendida a partir da ruptura que se buscava estabelecer entre os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas. Segundo Gonçalves, a reforma de 1906 merece especial destaque devido às:

muitas implicações decorridas do vultuoso empreendimento de transformação de uma instrução decadente, de pouca importância com um professor despreparado, com uma escola para funcionar as aulas, de uma aula sem material didático adequado, sem carteiras, mesas, com um método arcaico, etc., para uma escola pensada nos moldes de uma modernidade, contando com um mobiliário adequado, com um novo método de ensino, com um edifício próprio, com turmas seriadas, com professores preparados, com uma fiscalização profissional, etc (GONÇALVES, 2006, p. 61).

Não é possível, no entanto, pensar a reforma escolar e sua relação com a instituição das Caixas Escolares de maneira isolada. Por isso, considero ser de grande importância compreender a necessidade de ampliação das Caixas e sua relação com a legitimação dos Grupos Escolares a partir do pertencimento social dos alunos por ela atendidos, dando especial atenção à noção de pobreza, que necessita ser problematizada e relacionada com o contexto sócio-histórico em questão.

Nesse sentido, Geremek com seus estudos sobre pobreza, as diferentes formas de assistência e as suas implicações religiosas, econômicas, jurídicas e sociais, contribui para o entendimento de pobreza como categoria de análise da pesquisa em questão. Segundo o autor:

[...] nas sociedades modernas, a pobreza não (é) apreendida unicamente como uma privação de bens materiais: ela corresponde a um estatuto social específico que por vezes marca mais fortemente a vida dos indivíduos do que a sua situação material desfavorecida (GEREMEK, S.D, p.6).

De acordo com o funcionamento prescrito das caixas escolares, considero ser possível entendê-las como uma instituição que tem uma dimensão filantró-

pica. Para tanto, a definição de Maria Luiza Marcílio do termo filantropia é de grande relevância ao considerar que:

O termo 'filantropia' é ambíguo. Como designação genérica, qualifica o conjunto de obras sociais, caritativas e humanitárias de iniciativa privada, quer sejam confessionais ou não. No sentido específico, são chamadas filantrópicas – em oposição às fundações religiosas – as obras pluralistas, as obras neutras ou interconfessionais, sem finalidade missionária. (MARCÍLIO, 2006, p. 74).

Ainda de acordo com Marcílio, a filantropia emergiu no século XVIII, período no qual as críticas à Igreja, associadas à mentalidade produtiva e utilitarista, ocupavam um grande espaço na sociedade.

Como resultado, surge uma atitude de prevenção em relação às confrarias, às obras pias e aos grêmios, e há uma progressiva tendência em substituir a caridade religiosa, ou particular, por uma beneficência pública (Idem, p. 71).

Diante de um funcionamento que se propunha prestar auxílios aos alunos de que deles necessitassem e a premiação aos mais assíduos, a investigação sobre o funcionamento das caixas escolares se deu a partir de sua dupla dimensão, buscando problematizar a relação entre o auxílio prestado aos alunos das camadas populares nos Grupos Escolares da Capital e as premiações atribuídas aos alunos mais frequentes. Sendo assim, uma das questões que norteia esta pesquisa, é o entendimento de que as caixas escolares se caracterizavam como um dispositivo de legitimação dos Grupos Escolares, uma vez que estas eram instituições obrigatórias nos grupos escolares e com presença facultativa nas escolas isoladas. Entendo o conceito de dispositivo a partir das reflexões realizadas por Foucault. Para o autor, dispositivo significa:

Em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode

estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar [...], tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. [...]. Em terceiro lugar, entendendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência (FOUCAULT, 1981, p. 244).

Diante do projeto de reorganização do ensino público primário em que se localizavam as caixas escolares deste período, estas foram reinterpretadas e reorganizadas para se adaptarem às demandas dos grupos escolares. Dessa forma, cabe chamar atenção ao projeto de universalização do ensino em Minas Gerais, presente na Lei 439 que a partir da instituição das caixas escolares buscava cumprir esse papel.

Com o primeiro regulamento publicado, em 21 de março de 1879, pelo Presidente da Província Manoel José Gomes Rebello Horta, e existentes nas escolas estaduais na atualidade, as caixas escolares têm se configurado como parte da memória da escola brasileira.

Com o objetivo inicial de prestar auxílios aos indigentes e pobres, além de contribuir para a aquisição da mobília necessária às escolas, a Caixa Escolar passou por diversas modificações ao longo dos anos, tendo nos dias de hoje, por exemplo, os recursos recolhidos por ela destinados “à aquisição de bens e serviços necessários à melhoria das condições de funcionamento da escola, incluídos no seu plano de desenvolvimento” (MENEZES & SANTOS, 2002). Diante disso, é possível inferir que a Caixa Escolar se constituiu como uma instituição de grande importância para as escolas, sendo o seu processo de consolidação um ponto de investimento desta pesquisa.

No ano em que as Caixas Escolares se tornaram obrigatórias, existiam na capital do Estado, quatro grupos escolares, quais sejam: o 1º Grupo Escolar da Capital, instalado a 1 de fevereiro de 1907, o 2º Grupo Escolar da Capital, datado de 22 de abril de 1907, o 3º Grupo Escolar da Capital, inaugurado em 18 de agosto de 1909 e o 4º Grupo Escolar da Capital,<sup>3</sup> de 7 de setembro de 1911. Os demais

---

<sup>3</sup> Tais Grupos Escolares, ao longo da década de 10, passaram a ser denominados respectivamente: Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Grupo Escolar Affonso Penna, Grupo Escolar Cesário Alvim e Grupo Escolar Francisco Salles.

grupos escolares: Henrique Diniz, Bernardo Monteiro e Silviano Brandão, foram instalados em 1914.<sup>4</sup>

Neste período, as caixas escolares deveriam, não apenas fornecer meios de permanência aos alunos indigentes<sup>5</sup> e nimiamente pobres,<sup>6</sup> mas também como meio de premiar os alunos assíduos às escolas. Apesar de ser este o momento privilegiado por essa pesquisa, cabe destacar o fato de que as caixas escolares já contavam na legislação mineira desde o último quartel do século XIX, por meio do Capítulo 4º do Regulamento n. 84, de 21 de março de 1879. Tal regulamento deliberou, no art. 51, que fosse criada em cada paróquia uma Caixa Beneficente Escolar, com o objetivo de “socorrer os meninos indigentes, proporcionando-lhes os meios de aprender, e, outrossim, para adquirir a mobília necessária à escola, e fornecer livros e utensílios aos alunos pobres”. (COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 84 de 21 de março de 1879). O dinheiro que manteria a instituição seria advindo das multas que o regulamento imporia às paróquias. Também seriam fonte de renda as doações feitas *em favor do ensino público e das subscrições* e das quotas, que “em auxílio das mesmas caixas, forem consignadas no orçamento provincial e municipal”. Seu regulamento previa ainda um tesoureiro, que escolhido pelo conselho paroquial, deveria prestar “contas da receita e despesa, e responderá por qualquer desvio ou indevida aplicação das quantias entradas” (*Idem*).

A seguir, passo a apresentar as mudanças na legislação que se seguiram até a obrigatoriedade das Caixas Escolares por meio do Regulamento Geral da Instrução do Estado de Minas Gerais, de 1911.

---

<sup>4</sup> Maiores informações sobre os grupos escolares de Belo Horizonte serão apresentadas ao longo da dissertação.

<sup>5</sup> Indigente: “de tudo carece; pobre; desprovido” (CARVALHO & DEUS, 1909).

<sup>6</sup> Nimiamente pobres são aqui entendidos como aqueles considerados demasiadamente pobres. Pois, de acordo com o Dicionário Prosódico de Antônio Carvalho e João de Deus, nimiamente se refere a: “em grande excesso; demais; em demasia; e à pobre, cabe a definição de que a quem: falta de meios de subsistência; que tem poucas posses; infeliz; s. c. mendigo; o que vive da caridade pública” (*Idem*).

## FUNDO ESCOLAR

No ano de 1883, foi publicado o Regulamento de n. 100, que volta a apresentar os meios que proporcionariam o aumento na frequência descritos no item anterior, sejam eles: as Conferências Pedagógicas, as Caixas Econômicas Escolares e as Caixas Escolares agora substituídas pelo Fundo Escolar, que seria diferenciado entre Distrital e Municipal. Merece destaque o fato de que esse Regulamento apresenta um grau de detalhamento maior do que o anterior,<sup>7</sup> de acordo com o:

Art. 69. Para construção de casas escolares, melhoramento das atuais, aquisição de mobília e material técnico, compra de livros de leitura para alunos pobres, e bem assim para socorrê-los com roupa, calçado e objetos de escrita, são instituídos um fundo escolar e outro municipal (COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 100 de 1883).

O Fundo Escolar Provincial deveria ser composto das quotas votadas anualmente pelo orçamento provincial, do produto do imposto especial, dos valores cobrados, documentos diversos referentes a professores e alunos passados pelas repartições públicas, dos descontos e diferenças que sofressem os professores públicos, das sobras das verbas públicas destinadas à instrução pública e dos donativos feitos em favor do ensino público da província. A arrecadação dessas verbas seria feita pelas estações fiscais e escrituradas em livro separado, intitulado *Caixa Especial do Fundo Escolar Provincial*. Como meio de manter o controle das quantias arrecadadas e despesas feitas por essas *caixas*, o diretor da fazenda provincial deveria enviar, semestralmente à presidência da província e à inspetoria geral da instrução pública um balancete, de modo a mostrar o saldo existente. Posteriormente,

Art. 73. À vista do saldo que houver o presidente da província, sobre proposta do inspetor geral, ordenará o emprego e distribuição do mesmo pelos municípios da província, guardando a devida proporção ao número de escolas de cada município e ao de alunos pobres que as freqüentarem (*Idem*).

---

<sup>7</sup> Apesar de tratar de forma muito interessante as Caixas Econômicas Escolares e as Conferências Pedagógicas, serão alvo de análise e reflexão neste momento, apenas o Capítulo 4º, correspondente ao Fundo Escolar.

Foi enfatizado pelo art. 74 que ao Fundo Escolar Provincial cabia apenas contribuir para a construção de casas escolares e melhoria das atuais e para a aquisição de mobília, material técnico e compra de livros de leitura para alunos pobres.

Já o Fundo Escolar Municipal seria mantido pelas quotas que, em auxílio deste, fossem consignadas nos orçamentos municipais, do produto das multas impostas por este mesmo regulamento aos municípios e dos donativos feitos em favor do ensino público do município e do produto das subscrições que se destinassem ao fundo que deveriam ser promovidas pelos conselhos paroquiais. Da mesma forma que ocorria com o Fundo Escolar Provincial, a arrecadação correspondente ao município deveriam ser escrituradas em livro separado, intitulado *Caixa Especial do Fundo Escolar Provincial*, sendo feita pelo coletor provincial do município, que também deveria ser o depositário das verbas que constituíssem esse fundo. Foi acrescentado no art. 77, que organizava a arrecadação dos fundos, um parágrafo que informava que “não terão direito à porcentagem alguma pelo que arrecadarem ou lhes forem entregue para o fundo escolar, e serão responsáveis, na forma das leis fiscais, por tais quantias” (*Idem*).

O controle do fundo deveria ser feito através do envio de um balancete semestral pelos coletores à diretoria da fazenda, inspetoria geral da instrução e respectivo município, a fim de demonstrar as quantias pertencentes a este fundo e as despesas feitas pela correspondente *caixa*, demonstrando assim, o saldo existente. Tais eram as atribuições do fundo municipal:

Art. 80. O fundo escolar municipal só será empregado na compra de roupa, calçado e objetos de escrita para os alunos pobres.

Art. 81. Os meninos subvencionados pelo fundo escolar ficam sujeitos ao ensino obrigatório, e seus pais, tutores ou educadores ficarão sujeitos à pena de desobediência, no caso de contravenção (*Ibidem*).

Compondo o Fundo Escolar, os fundos provincial e municipal possuíam organização semelhante, diferindo apenas na destinação dos recursos provenientes de cada um. A forma de arrecadação, registro e fiscalização eram comuns aos dois fundos, o que demonstra certa racionalidade, mais tarde fortemente praticada nas escolas republicanas. O uso da verba arrecadada por sua vez, demonstra a necessidade de arrecadar verbas para a educação, além das que já deveriam ser

enviadas pela província. A aplicação da *caixa* na construção e reforma de prédios escolares, aquisição de mobília, material didático, livros de leitura para os meninos pobres, assim como compra de roupa, calçado e objetos de escrita para eles. Apesar da mudança de nome de Caixa Escolar para Fundo Escolar, a essência do funcionamento das caixas escolares foi mantida, apesar do acréscimo de alguns detalhes sobre a forma como deveriam ser organizadas, tendo as *caixas* apenas como nominação do meio de como deveria ser administrada a entrada e saída das doações dos fundos.

### A PRESENÇA DA CAIXA ESCOLAR NOS GRUPOS ESCOLARES

Durante um longo período de hiato, tanto na legislação como na fala dos presidentes de província e posteriormente pelos presidentes de estado, as Caixas Escolares mantinham seu funcionamento,<sup>8</sup> embora em um número possivelmente reduzido de escolas. No início do século XX, porém, as Caixas Escolares vinculam-se ao projeto de implementação, legitimação e ampliação dos grupos escolares. Dessa forma, cabe chamar atenção ao projeto de universalização do ensino, em Minas Gerais, presente na Lei 439, que a partir da instituição das Caixas Escolares buscava viabilizar esse objetivo. Segundo o Secretário do Interior em 1912, ao citar um trecho de um relatório escrito em 1906, ano da Reforma do Ensino, constava que:

entre os meios apontados para provocar o movimento das escolas, estão as Caixas Escolares, que devem ser criadas em todos os municípios, destinados a ajudar a infância desvalida a frequentar as escolas primárias”. As caixas escolares são destinadas a estimular e facilitar a frequência das escolas pelas recompensas ou prêmios concedidos aos alunos assíduos e pelos socorros prestados aos indigentes (Secretaria do Interior. Relatório do Secretário ao Presidente do Estado. 1912. Apud: VAGO: 2002 p. 160).

---

<sup>8</sup> Alguns documentos do APM que datam de 1905 demonstram que em algumas escolas do interior de Minas Gerais as caixas escolares estavam em funcionamento.

Em 1907, por meio do Decreto nº 1969 de 3 de janeiro do mesmo ano, foi baixado o Regimento Interno dos Grupos Escolares, no qual, as Caixas, diferentemente do Regulamento n.100 de 1883, poderiam ser criadas, a cargo do seu diretor e sob sua exclusiva responsabilidade, por meio das quais ocorreriam pequenas despesas do estabelecimento. Sua escrituração, “simples e clara deve ser feita em livro especial com – débito e crédito –, extraindo-se em cada mês o saldo, que será comunicado ao governo com todos os esclarecimentos da receita e despesas mensais”. (COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Decreto nº 1969 de 3 de janeiro de 1907). Tais despesas se caracterizavam pelo: fornecimento de material escolar, roupas e calçados a alunos pobres, assistência médica, em caso de falta de recursos dos pais, além de aquisições para o Museu escolar e Biblioteca e beneficiamento do material escolar, do jardim, prédio etc. Sobre a receita, ficou estabelecido que:

Art. 59. A receita da Caixa Escolar se constituirá, principalmente das seguintes verbas:

- a. Gratificação a que se deixar de ser paga nos ordenados do pessoal docente e administrativo do Grupo, quando em licença ou faltas não abonadas.
- b. Donativos em dinheiro por parte dos particulares.
- c. Produto das exposições, quermesses e outras fontes de receita, promovidas pelo diretor, professores e alunos.
- d. Todas as outras fontes que o governo autorizar ou o diretor conseguir. (*Idem*).

Há ainda a determinação pelo art. 61. de que, “nenhuma despesa inferior a 100\$000 será feita pela Caixa Escolar, sem que se obtenha permissão previa do Secretario do Interior, a quem será ela solicitada”. Diante disso, é possível observar os investimentos na fiscalização das caixas escolares, que deveriam ter seus recursos e gastos registrados e enviados à Secretaria do Interior. Tal registro seria feito nos relatórios das diretoras dos grupos escolares e balancetes, nos mesmos moldes dos determinados pelo Fundo Escolar, porém, com uma periodicidade mensal.<sup>9</sup> Neste momento, Belo Horizonte contava com apenas dois

---

<sup>9</sup> Neste momento, Belo Horizonte contava com apenas dois gruposescolares, sendo encontrados os registros das caixas escolares apenas do Segundo Grupo Escola da Capital.

grupos escolares, sendo encontrados os registros das caixas escolares apenas do Segundo Grupo Escola da Capital.

Passados quatro anos, por meio do decreto n. 3.191 onde constava o Regulamento Geral da Instrução do Estado de Minas Gerais de 1911, o Estado tornou obrigatória a instituição das Caixas Escolares nos Grupos Escolares e sua presença facultativa nas Escolas Isoladas. Este regulamento sugere que a sociedade deveria contribuir por meio de doações, para a permanência dos alunos pobres e indigentes, assim como para impulsionar a frequência escolar por meio de premiações aos alunos mais assíduos nos estabelecimentos de ensino de Minas Gerais. Este regulamento é, portanto, o ponto inicial dessa investigação sobre as caixas escolares, visto que, apenas em 1911 as Caixas Escolares se tornaram obrigatórias no estado tendo lhes dado “nova organização, procurando interessar nelas o elemento popular” (CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – UNIVERSITY OF CHICAGO. Mensagem pelo Presidente do Estado, Julio Bueno Brandão, 1912). A fala do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, creditou neste momento, às caixas escolares, facilitar e estimular a frequência nas escolas em início do século XX.

A obrigatoriedade dessa instituição atrelada à necessidade de impulsionar o funcionamento dos grupos escolares aponta a urgência em aumentar a matrícula do, até então, novo modelo escolar, que em busca de legitimação, reorganizou as caixas escolares dando a ela novo critério de funcionamento, seja na arrecadação de verba, o destino da mesma e a forte fiscalização, por exemplo. Além disso, a visibilidade que se buscava dar às caixas escolares se dava por meio do jornal oficial do governo, no qual eram publicados os estatutos das caixas, convocatórias para assembleias, notícias e matérias sobre essa instituição. Abaixo segue um trecho de uma publicação feita no *Jornal Minas Geraes* informando sobre a inauguração da caixa escolar de Ribeirão Vermelho, distrito de Lavras:

Modeladas pelas instruções organizadas pela Secretaria, por ordem do sr. Dr. Delfim Moreira, esses institutos, consubstanciando entre si, um alevantado e nobre intuito de solidariedade humana, têm servido, de modo impressionante, á causa simpática da difusão do ensino em Minas (IMPRESA OFICIAL – Jornal Minas Geraes, 27/06/1913, p. 4).

Era bastante comum que as notícias referentes à abertura de Caixas Escolares trouxessem os seus objetivos e até mesmo um panorama dos resultados alcan-

çados. Na continuação da notícia acima, que não é assinada, sendo a autoria aqui entendida como o próprio estado, por meio do jornal, as caixas foram dadas como responsáveis pelo aumento da frequência nas escolas mineiras. Uma vez que era,

obrigatório o ensino, essa exigência regulamentar, de impossível subsistência em outros tempos, vai tendo assim consolador cumprimento pela multiplicação rápida, contínua e diária das caixas escolares e não seríamos exagerados se afirmássemos que, parte do aumento da frequência notada na mensagem do benemérito Presidente do Estado, se deve à ação inteligente e benéfica da caixa escolar (*Idem*).

A participação das Caixas Escolares no aumento da frequência era determinada ainda em seu texto legal, onde consta no art. 354 que “as caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas”, que em parágrafo único, tinha sua organização obrigatória nos grupos escolares. Essa obrigatoriedade de organização nos grupos é o que a caracteriza como um dos dispositivos de legitimação desse modelo de ensino, mas não seria um dispositivo como os que foram mencionados anteriormente. A visibilidade dada às Caixas Escolares, sua fiscalização rigorosa e o apelo à iniciativa popular a tornam uma instituição diferente das que foram criadas de maneira isolada nos grupos escolares (liga de bondade, regência escolar infantil, por exemplo) e até mesmo dos que foram colocados pelo próprio estado através da reforma do ensino de 1906 (como festas escolares, educação moral e cadeira de trabalhos manuais).

O patrimônio das caixas deveria ser constituído pelas joias e subvenções pagas pelos sócios, pelo produto das subscrições, quermesses, teatros, festas, doativos espontâneos e legados, gratificação que os professores licenciados e faltosos perderem e pelo produto líquido das multas que os mesmos sofressem. A arrecadação da receita das caixas seria, portanto, feita nos mesmos moldes das legislações anteriores, acrescida do produto das festas, teatros, doativos espontâneos e, principalmente, das joias, que seria uma taxa de inscrição dos sócios da caixa escolar e doações feitas pelos mesmos. Com isso, a caixa escolar passou a tomar contornos de uma sociedade organizada por sócios divididos em três ordens: fundadores, beneméritos e contribuintes. Os fundadores seriam os que promovessem sua organização, os beneméritos deveriam doar às caixas uma quantia

igual ou superior a um conto de réis, já os contribuintes seriam os demais sócios, que tinham a joia fixada em 5\$000 e a mensalidade em 1\$000.

A organização das caixas escolares previa ainda a constituição de uma mesa composta por um presidente, um tesoureiro, um secretário e três fiscais, que deveriam ser responsáveis por sua administração. Sendo que, de acordo com o art. 356, “os membros da mesa administrativa, exceção feita do secretário, que será sempre o professor da escola ou o diretor do grupo, serão eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores”. O exercício das funções administrativas, por sua vez, deveria ser feito gratuitamente. Percebe-se, portanto, que as caixas escolares receberam uma complexa regulação para sua organização e início de seu funcionamento de acordo com a nova legislação. Toda a documentação das caixas escolares deveria ser enviada para a Secretaria do Interior e, dependendo de seu conteúdo, publicada no *Jornal Minas Geraes*. Tal era o caso dos estatutos, que deveriam regular o funcionamento das Caixas, além de serem padronizados, porém, os grupos escolares, de acordo com suas particularidades, não necessariamente tinham um estatuto que apresentava todos os pontos em comum. De acordo com o art. 364 do Regulamento 3.191, “os estatutos regularão a duração e a extensão do mandato dos administradores, os deveres dos sócios e administração do patrimônio”.

Os estatutos das Caixas escolares eram organizados pela mesa diretora da caixa e posteriormente enviados para a Secretária do Interior para serem aprovados. Feito isso, eram mais tarde publicados no *Jornal Minas Geraes*.

As despesas das Caixas deveriam ser *minuciosamente* calculadas, orçadas e enviadas para a Secretária do Interior em forma de balancetes, além de serem apresentadas em assembleia aos associados. Após a prestação de contas, se aprovadas em assembleia, as mesmas seriam enviadas ao Secretário do Interior. Tais despesas se constituíam de acordo com o art. 361, de:

1. Fornecimento de alimentos **a alunos indigentes**;
2. Idem de vestuário de calçados aos mesmos;
3. Assistência medica e fornecimento de livros, papel, Pena e tinta **aos alunos indigentes e aos minimamente pobres**;
4. Aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como premio, **aos alunos mais assíduos** (COLEÇÃO LEIS MINEIRAS, Decreto n. 3.191 de 1911. Grifo meu).

Alunos indigentes, minimamente pobres e assíduos, estes deveriam ser os alunos atendidos pelas caixas escolares. Contudo, nos registros de matrícula, os alunos eram caracterizados como pobres ou não, o que, além de criar uma nova categoria de assistidos pelas caixas escolares, não possibilita distinguir os alunos indigentes dos alunos nimamente pobres.

A fiscalização das caixas escolares a partir de 1911 também tomou novos contornos. Nesse momento, é possível notar a racionalização impressa pela Reforma João Pinheiro, que fazia com que as caixas obedecessem a um complexo modo de funcionamento e conseqüente fiscalização. Inicialmente, deveria ser constituída uma mesa diretora da caixa escolar no grupo escolar;<sup>10</sup> esta deveria formular um estatuto, que seria encaminhado para a Secretaria do Interior para aprovação. Feito isso, os estatutos deveriam ser publicados no *Jornal Minas Geraes*. Ainda sobre os estatutos,<sup>11</sup> há no *Minas Geraes* a seguinte informação:

De acordo com os dispositivos da lei federal n. 173, de 10 de setembro de 1893,<sup>12</sup> as caixas escolares devem ter seus estatutos inscritos no registro civil do lugar em que for estabelecida sua sede, afim de poderem gozar das prerrogativas conferidas às associações que revestem a forma de pessoa jurídica (IMPrensa OFICIAL. *Jornal Minas Geraes*, 18/06/1913).

A aprovação dos estatutos pela mesa administrativa acontecia de forma solene, em reunião convocada para esse fim. Dessa forma, as caixas escolares seguiam a determinação do art. 365 onde consta que: “Na organização das caixas escolares serão observadas todas as solenidades e direito, prescritas pela legislação federal particularizadas as da lei federal n. 173, de 10 de setembro de 1903” (Idem).

---

<sup>10</sup> Cabe destacar que, pela organização da mesma, dificilmente essa organização estaria presente em uma caixa escolar de uma escola isolada, o que reforça a hipótese de que os investimentos em torno das caixas, corroboram com a legitimação que ora se projeta para os grupos escolares.

<sup>11</sup> Os estatutos das caixas escolares dos grupos escolares da capital serão retomados no capítulo seguinte, onde serão analisados juntamente com os relatórios das diretoras, considerando aparticularidade de cada grupo escolar, como: a distinção social dos alunos de cada grupo, atribuída, em grande parte à organização geográfica da capital.

<sup>12</sup> Regula a organização das associações que se fundarem para fins religiosos, Moraes, científicos, artísticos, políticos ou de simples recreio, nos termos do art. 72, § 3º, da Constituição.

Os balancetes, assim como os estatutos, deveriam circular entre escola e Secretária do Interior, organizados pelo(a) tesoureiro(a) do grupo escolar. O balancete apresenta a despesa e a receita da caixa escolar e informa também em que as doações eram revertidas. As doações geralmente contam com o nome do doador e a quantia, e com o auxílio do relatório da diretora do grupo, é possível verificar que os nomes que constam neles, geralmente, se referem a professoras do Grupo Escolar. Este registro era encaminhado à Secretaria do Interior e passava por um funcionário, que deveria dar um parecer sobre os dados apresentados nas caixas escolares.

## CONCLUSÃO

Com participação direta de políticos e particulares, o alcance das Caixas Escolares foi considerável durante a primeira década do século XX. No entanto, considero ser necessário pensá-las como instituições presentes nas escolas mineiras desde o final do século XIX, também com a finalidade de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas isoladas da província cuja verba destinada para a instrução pública não fosse suficiente. No entanto, apesar de já estarem presentes, tanto na legislação mineira, quanto na fala dos presidentes da província, nos anos iniciais do século XX as Caixas são apresentadas como dispositivo inovador.

Desconsiderava-se, portanto, o Regulamento de 1879 que deliberava que fosse criada em cada paróquia uma Caixa Beneficente Escolar, com o objetivo de socorrer os meninos indigentes, adquirir a mobília necessária à escola, e fornecer livros e utensílios aos alunos pobres. Mais adiante, com o Fundo Escolar a instituição seria mantida a partir das multas que o regulamento imporia às paróquias. Também seriam fonte de renda as doações feitas em favor do ensino público e das quotas, consignadas no orçamento provincial e municipal. Seu regulamento, mais detalhado, previa ainda um tesoureiro, que escolhido pelo conselho paroquial, seria responsável pelas contas e por desvios ou uso indevido da receita adquirida para os Fundos (provincial e distrital).

Mantendo seu funcionamento, ainda que pouco presente nas fontes consultadas, as Caixas Escolares voltam a fazer parte dos discursos políticos durante a Reforma do Ensino de 1906 – Lei João Pinheiro – que inclui essa instituição no cotidiano dos Grupos Escolares por meio do Regimento Interno dos Grupos

Escolares, publicado em 1907. Neste momento, a fiscalização era constante e os registros, feitos por meio dos balancetes, eram enviados regularmente para a Secretaria do Interior, que deveria aprovar as contas das referidas Caixas.

Em 1911, no entanto, a partir do Regulamento Geral da Instrução do Estado de Minas Gerais, que tornou obrigatória a instituição das Caixas Escolares nos Grupos Escolares e sua presença facultativa nas Escolas Isoladas, as Caixas são apreendidas através de um discurso apoiado no suposto ineditismo do dispositivo. Com isso, as Caixas ganham destaque nas falas dos políticos, por se tornarem uma associação com organização rígida e com presença constante no jornal oficial do governo, o *Minas Geraes*. Este regulamento define que a sociedade deveria contribuir por meio de doações, para a permanência dos alunos indigentes e nimamente pobres, assim como para impulsionar a frequência escolar, também, por meio de premiações aos alunos mais assíduos.

Ao se tornar uma sociedade, cujos sócios deveriam fazer doações sistemáticas, às Caixas Escolares pode ser atribuído um caráter filantrópico, cujo funcionamento se pautava na sua dupla dimensão – auxílio e premiação. Ainda de acordo com o Regulamento n. 3.191 estatutos que, produzidos pela mesa diretora de cada Caixa Escolar, deveriam ser criados a fim de, possibilitar a destinação dos recursos de acordo com as necessidades mais prementes, levando em conta sua localização geográfica e público atendido. Essa relação entre Público x Caixa Escolar se faz visível nos mapas de matrícula, por meio dos quais é possível verificar que a condição de pobreza, em alguns casos, se relaciona diretamente com a profissão dos pais e moradia dos alunos.

Considero, portanto, que as Caixas Escolares representaram, não apenas um dispositivo que buscava fomentar e impulsionar a matrícula e frequência nos Grupos Escolares de Belo Horizonte durante os anos de 1911 e 1918, mas uma forma pela qual a lógica racionalista do novo modelo escolar se expressava. Aumentando, não apenas a matrícula, como também a frequência em um lugar que ainda buscava se legitimar em seus primeiros anos de funcionamento, as Caixas tiveram papel fundamental ao aproximar, de alguma forma, a escola da sociedade. Além disso, a organização estabelecida previamente – pela legislação e modelos de estatutos, por exemplo – e consequente fiscalização, que se mostra frequente e até mesmo rígida, demonstram certa centralidade da do dispositivo no funcionamento dos Grupos Escolares. Tal é que a presença de políticos e pessoas influentes da sociedade ocupavam cadeiras na mesa diretora, seções solenes eram realizadas

---

para aprovação de estatutos, festas de inauguração eram realizadas, assim como, as de final de ano, nas quais os alunos premiados seriam homenageados. Além disso, a receita das Caixas contribuía para a participação de alunos que não teriam a vestimenta adequada para participarem das festividades.

## **REFERÊNCIAS**

### **Arquivo Público Mineiro**

- COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 84 de 1879.  
COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Regulamento n. 100 de 1883.  
COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Decreto n° 1969 de 1907.  
COLEÇÃO LEIS MINEIRAS, Decreto n. 3.191 de 1911.  
COLEÇÃO LEIS MINEIRAS. Decreto N. 10.402 de 1913.  
SECRETÁRIA DO INTERIOR. 2850, 1908.  
SECRETÁRIA DO INTERIOR. 3459, 1914.  
SECRETARIA DO INTERIOR. 3650, 1917.  
SECRETARIA DO INTERIOR. 3728, 1918.

### **Biblioteca Nacional de Lisboa**

- GOODOLPHIM, Costa. 1883. Biblioteca Nacional de Lisboa, cota TR1849//2V.

### **Imprensa Oficial de Minas Gerais**

- IMPrensa OFICIAL. *Jornal Minas Geraes*, 18/06/1913.

IMPrensa OFICIAL. *Jornal Minas Geraes*, 27/06/1913.

IMPrensa OFICIAL. *Jornal Minas Geraes*, 30/10/1913.

### Sítiosna internet

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES – UNIVERSITY OF CHICAGO. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado, Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro, 1912.

### Bibliografia

BAHIENSE, Priscilla Nogueira. A fim “ARRANCAR DO ERRO E DA IGNORÂNCIA PEQUENINOS SERES: AS CAIXAS ESCOLARES EM BELO HORIZONTE (1911-1918). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARVALHO, Antonio José de; DEUS, João de. *Diccionario prosódico de Portugal e Brazil*. 10 ed. Porto: Lopes &C.a, 1909. Vii 976 p.

CARVALHO, Jose Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da Republica no Brasil*. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

GEREMECK, Bronislaw. *A piedade e a força: História da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terra mar, 1987.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais: 1891-1918*. Belo Horizonte: Autêntica: FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Caixa Escolar” (verbe-te). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=268>, acesso em 5/11/2012.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 26, p. 32-55, 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: EDUSE, 2002, 369P (Estudos CDA-PH. Série historiografia).



**Parte IV**

**As instituições de formação e os  
sujeitos da/na história**



---

## RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS TRADICIONAIS E PRÁTICAS ESCOLARES DE SAÚDE DAS POPULAÇÕES RURAIS EM MINAS GERAIS (IBIRITÉ, 1940-1970)

*Walquíria Miranda Rosa*

*Ana Maria de Oliveira Galvão*

### INTRODUÇÃO

A tese de doutorado que deu origem a este artigo teve o objetivo de identificar e compreender as relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais, entre as décadas de 40 e 70, do século XX, em Ibirité, Minas Gerais. Para tanto, foram analisadas, em um primeiro momento, as ações e prescrições relativas à saúde realizadas nos Cursos de Aperfeiçoamento oferecidos na Fazenda do Rosário, por ser essa uma das primeiras iniciativas de formação de professoras rurais em Minas Gerais, na qual era dada ênfase à construção de novos hábitos de saúde e de higiene da população rural. Em um segundo momento, foram analisadas as práticas de saúde realizadas, no cotidiano, pela comunidade local.

No processo de realização da pesquisa, foram consultadas fontes escritas,<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Foi analisado um conjunto de fontes escritas relativas ao Curso de Aperfeiçoamento entre os anos de 1940 a 1970. Essas fontes nos permitiram acessar o cotidiano do curso e as práticas que eram realizadas com as alunas/professoras. Entre essas fontes foram analisados quatro volumes dos Clubes de Saúde relativos aos anos de 1951 a 1954 e cadernetas de anotações. As cadernetas foram escolhidas para análise

como documentos relativos à organização e ao currículo dos Cursos de Aperfeiçoamento; textos escritos por Helena Antipoff<sup>2</sup> jornais e revistas de circulação interna à Fazenda do Rosário; leis e impressos pedagógicos. Essas fontes foram localizadas no Memorial Helena Antipoff<sup>3</sup> Foram também realizadas entrevistas com ex-professoras/alunas e mulheres da comunidade, por meio da metodologia da História Oral. O estudo está baseado, teórica e metodologicamente, nos pressupostos da História Cultural; em particular, no conceito de representações, de acordo com a perspectiva de Roger Chartier, e de táticas e estratégias, de Michel de Certeau. Também foram utilizados os conceitos de escolarização e cultura escolar.

### **AÇÕES DA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE SAÚDE DA COMUNIDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ALUNAS NA FAZENDA DO ROSÁRIO.**

Um dos objetivos dos Cursos de Aperfeiçoamento ofertados na Fazenda do Rosário era o de preparar as professoras rurais para a atuação e a difusão de meios que possibilitassem a preservação da saúde de seus alunos, da comunidade e delas próprias, além de prevenir doenças através da prescrição de hábitos de higiene.

As professoras-alunas tinham aulas que permitiam o exercício prático do que aprendiam por meio de metodologias, como o Clube de Saúde, o Clube Agrícola e outras atividades. O curso contava com atividades e aulas de Ciências Naturais e de Higiene.<sup>4</sup> As atividades eram pautadas na ideia de que era preciso observar, pesquisar, orientar, prevenir e, sobretudo, corrigir hábitos e comportamentos das professoras/alunas, uma vez que elas serviriam de exemplo de bons hábitos, e também dos alunos e das pessoas que viviam na comunidade próxima a

---

de forma aleatória, pois o acervo não estava organizado no Memorial Helena Antipoff. Colocar essa nota na primeira vez que fala das fontes.

<sup>2</sup> Helena Antipoff, psicóloga nascida na Rússia, em 1892, veio para o Brasil em 1927. Tornou-se uma das principais referências na área da psicologia e educação brasileira, tendo se destacado nas áreas de ensino e pesquisa e na criação de instituições dedicadas à educação de excepcionais e à educação rural.

<sup>3</sup> O Memorial, localizado nas dependências da Fundação Helena Antipoff, mantém um significativo acervo arquivístico, bibliográfico e tridimensional relacionado à vida e à obra da pesquisadora.

<sup>4</sup> Registro escolar [1948-1968].

Fazenda do Rosário. Entre as atividades e disciplinas que compunham o currículo do curso, havia uma ênfase naquelas que eram direcionadas para a aprendizagem de conteúdos que possibilitassem o aprendizado de práticas relacionadas à formação de hábitos de higiene e saúde e organização dos seus modos de vida no sentido de torná-los adequados do ponto de vista da vida urbana e civilizada. As professoras/alunas tinham aulas e realizavam práticas, cujo foco era a prevenção, transmissão e cura de doenças, a nutrição e alimentação dos alunos e as condições de higiene e sanitárias que seriam as mais adequadas para o novo modo de vida que se queria construir para a população rural.

Havia nessas práticas a intenção de intervir na corporeidade das professoras, dos alunos e da comunidade. Essa iniciativa fazia parte de um debate que ocorria, no Brasil, sobre a saúde nos meios rurais, tratado no âmbito das questões educacionais e das práticas higienistas. Havia a intenção do Estado de Minas Gerais no sentido de integrar educação e saúde no projeto pedagógico de educação rural (PINHO, 2009).

Os Clubes de Saúde se caracterizavam por um conjunto de atividades realizadas pelas alunas-professoras durante a realização do Curso de Aperfeiçoamento e se destacam pela importância dada aos ideais civilizatórios higiênicos e de saúde. Tinham por finalidade, sobretudo, o desenvolvimento de atividades práticas referentes à saúde individual e coletiva dos moradores da Fazenda do Rosário e da comunidade de Ibitité/MG.<sup>5</sup> Os clubes eram frequentados por um grupo de professoras/alunas, que se revezavam quinzenalmente, de maneira que um número maior delas pudesse frequentá-los ao menos uma vez durante o curso. Era composto por uma diretoria que se encarregava de organizá-los, juntamente com outros membros como uma tesoureira e uma diarista. Ao final de uma quinzena de atividades, uma aluna eleita como relatora (diarista) do clube apresentava o registro das práticas desenvolvidas. As atividades se desenvolviam a partir do método experimental definido por Helena Antipoff em um de seus textos escritos sobre as atividades desenvolvidas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário. Para a educadora, “os professores alunos são levados à observação dire-

---

<sup>5</sup> Os Diários dos Clubes de Saúde revelam que as intervenções nos modos de vida da comunidade no que diz respeito a hábitos de higiene e saúde eram constantes. Prescreviam-se atitudes relacionadas ao cuidado com a água, com a alimentação, o uso adequado do banheiro.

ta dos fatos, a formulação de problemas que decorrem do meio e à solução dos mesmos [...]” (1948, p. 19).<sup>6</sup> Para a educadora, a observação e a experimentação eram a base das atividades do clube de saúde, juntamente com os registros destas atividades. Esses registros geraram importantes fontes de pesquisa; os diários dos Clubes de Saúde e as cadernetas de anotações individuais das professoras/alunas assumem o significado de um dispositivo de (in)formação, pois era uma atividade de escrita obrigatória do curso.

A análise dos diários e das cadernetas permite compreender que a escrita desses dispositivos era realizada em uma situação de avaliação sobre o Curso de Aperfeiçoamento e como as professoras/alunas se apropriaram dos conhecimentos dados na Escola Normal. Possibilita, ainda, levantar como produziram representações acerca das experiências por elas vivenciadas e como produziram suas práticas. Permite, em síntese, compreender como transformaram, em textos, seus discursos e vivências.

As cadernetas, assim como os diários, tinham por objetivo registrar as atividades realizadas nos Cursos de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário. No entanto, diferentemente dos diários, nelas estão contidas anotações de todas as atividades que compunham o currículo. Apesar de a escrita das cadernetas se constituir como uma tarefa obrigatória do curso e ter um padrão a ser seguido para sua escrita, pode-se observar que as anotações são bem mais reduzidas do que nos diários e permitem poucas informações sobre o curso, sobretudo, no que diz respeito ao Clube de Saúde.

As professoras/alunas eram vistas como agentes de saúde e fazia da parte formação dada a elas um conjunto de saberes nos quais fosse garantida a apropriação de linguagens, técnicas e práticas médicas. Uma prática ensinada e muito valorizada nas aulas do Clube de Saúde era o cuidado com a parturiente e com os recém-nascidos. O uso dos termos técnicos confirma a importância dada às

---

6 Estamos utilizando o termo método experimental para nos referirmos aos modos como se dava o processo ensino/aprendizagem das professoras/alunas nos Cursos de Aperfeiçoamento, pois este é o termo utilizado pelos estudiosos da obra de Helena Antipoff. No entanto, entendemos que as alunas viviam experiências de aprendizado baseadas na observação sistemática das práticas cotidianas relacionadas à educação de modo geral e aos cuidados realizados com a saúde e a higiene da comunidade ou delas próprias, o que não pode ser tomado como sinônimo de método experimental, tal como concebido por diferentes tendências da filosofia da ciência.

práticas e aos saberes médicos em detrimento do saber tradicional sobre cura, nesse caso, em especial, o saber produzido pelas mulheres parteiras da comunidade. As professoras/alunas eram ensinadas a proceder a um tratamento como se fossem enfermeiras. Essa preocupação fica evidente quando, em uma aula de Puericultura, aprendem sobre o relógio obstétrico “para avaliar a data de nascimento do bebê, o meio de evitar a eclampsia pela verificação da pressão e também da audição da pulsação do feto [...]” (DIÁRIO, 07 mai.1954, fl. 21). Há também a indicação de instrumentos médicos que devem estar sempre à disposição das alunas/professoras, como: “mercúrio cromo”, “pomada a base de sulfá”, “vidro de tintura de yodo”.

A partir da análise dos diários dos Clubes de Saúde pode-se perceber um padrão na organização das aulas. Observam-se repetições na forma de organizar os conteúdos sobre saúde e higiene que seriam repassados a fim de que pudessem posteriormente orientar tanto seus alunos/as como as pessoas da comunidade. Observa-se também a repetição de conteúdos que são considerados importantes para o conhecimento das professoras/alunas. Nesse sentido, podemos citar as constantes orientações sobre os cuidados com as queimaduras, alimentação, conservação e local onde as hortas seriam construídas, evitando que fossem perto das fossas para impedir a transmissão da esquistossomose. Também se orientava sempre para o uso consciente da água nos córregos e rios existentes nos arredores da Fazenda do Rosário.

As prescrições na formação das professoras/alunas tinham não apenas o papel de instrumentalizar para que elas pudessem educar os alunos e suas famílias, mas ao mesmo tempo permitiam também que elas utilizassem as práticas aprendidas para cuidados em seus modos de vida: afinal, elas também praticavam saberes que precisavam ser desconstruídos e desqualificados pelo saber médico. Eram consideradas agentes de saúde e educavam também pelo exemplo. As prescrições denotam, portanto, a importância de ir construindo outro conjunto de significados no sentido de legitimar as práticas, os saberes e a linguagem médica em detrimento dos cuidados realizados pela população.

Todas as referências feitas à população na documentação produzida pelas alunas indicam o olhar dos médicos responsáveis pelos Clubes de Saúde. Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como doentes e sem a prática de hábitos de higiene e alimentação corretos. A descrição feita é de uma população em estado de desnutrição, carência de vitaminas, anemia, verminoses, etc. ou seja, de total falta

de cuidados que são necessários para uma boa higiene e, conseqüentemente, para uma boa saúde, conforme preceitos médicos higienistas. Em uma das visitas realizadas pelas alunas/professoras à comunidade, por exemplo, registra-se que “o asseio individual era regular, não há fossa na casa. No córrego já foram encontrados os caramujos responsáveis pela shistosomose nas margens” (DIÁRIO, 1951, fl. 28).

Podemos citar como outro exemplo desse olhar da instituição de formação de professores sobre a população, a tentativa das professoras/alunas de convencer as crianças que frequentavam a escola de usarem o banheiro. Muitos são os relatos encontrados nos diários dos Clubes de Saúde, nos quais as crianças continuavam, mesmo depois de várias tentativas de alterar esse hábito, a usarem as áreas externas da escola para fazerem suas necessidades básicas. Outro exemplo, bastante ilustrativo, da dificuldade encontrada para alterar os modos de vida e hábitos da comunidade, é o fato de que, segundo os relatos das alunas, a maioria das famílias não conseguia compreender a necessidade de ferver a água que seria consumida, evitando assim que adquirissem verminoses e doenças, ou deixar de entrar nos córregos, onde viviam os caramujos responsáveis pela transmissão da esquistossomose.

Observa-se também uma desqualificação dos saberes tradicionais de cura que eram utilizados pelas benzedadeiras e parteiras. Nos diários dos Clubes de Saúde, percebe-se a construção discursiva de que era preciso fazer com que as parteiras incorporassem hábitos que estavam associados aos saberes médicos. Critica-se o uso de práticas como o uso de óleo de banana e fumo para ajudar a cair o umbigo do recém-nascido. Esse hábito era considerado uma superstição e ainda causaria a contaminação do local com bactérias trazendo sérios riscos para o bebê. Em relação a benzedadeiras, critica-se muito o saber que possuíam, por ser considerado religioso e “pura superstição”. Além disso, algumas práticas por elas vivenciadas eram consideradas absurdas quanto à higiene. Uma das ex/alunas do curso relata, na entrevista concedida à pesquisa, uma prática de benzeção contra sapinho. De acordo com ela, a criança era benzida no chiqueiro, algumas palavras eram ditas e, ao final do procedimento, eram feitas “cruzes assim, no corpo da criança, ela molhava o dedo na lavagem e passava na língua do neném. Eu num contava que tinha isso dentro da minha casa!!!” (SÔNIA, 2013).<sup>7</sup> Essa prática não

---

<sup>7</sup> Entrevista gravada em Ibirité em 28 jun. 2013.

era relatada, pois segundo o que era ensinado nas aulas dos Clubes de Saúde, era considerada um absurdo, pois ia contra todos os aprendizados realizados e preceitos higienistas que os médicos prescreviam.

As visitas à comunidade, que reafirmavam a lógica da experimentação como um instrumento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantiam uma intervenção direta nos modos de vida da população, também se configuravam como uma prática importante na formação das professoras/alunas. Essas visitas se caracterizavam como uma das principais atividades dos Clubes de Saúde e tinham por objetivo identificar as formas como a população se organizava no que diz respeito aos princípios básicos de higiene, de acordo com os médicos responsáveis pelas aulas. As visitas buscavam observar práticas cotidianas relacionadas, sobretudo, à higiene, tais como: local onde se colocava o lixo, onde se construía uma horta, visita aos córregos que estavam próximos das casas, condições do esgoto etc.

A escola era então vista como um lugar onde se expressaria a civilização, onde se buscavam novos códigos de reordenamento social e de adaptação a eles. As visitas, nas casas e mesmo nas escolas, se constituíam como um meio de intervenção no qual se buscava esse reordenamento, pois elas eram um instrumento de identificação dos hábitos dos sujeitos e ainda propunham apropriações de novos saberes por parte da população.

## **OS CUIDADOS COM A SAÚDE: A COMUNIDADE E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS DE CURA.**

Identificar e compreender como a comunidade cuidava da saúde foi possível, principalmente, por meio da análise das entrevistas realizadas com um grupo de sujeitos que viveram na comunidade de Ibirité, nos arredores da Fazenda do Rosário. Foram entrevistadas oito mulheres que viveram na cidade. Entre essas oito mulheres, cinco foram alunas do Curso de Aperfeiçoamento. Duas delas, mesmo não tendo sido alunas do curso, conheceram Helena Antipoff. Por fim, uma das entrevistadas teve um papel importante como benzedora em Mário Campos, cidade próxima a Ibirité.

Nos depoimentos dados durante as entrevistas para a realização da pesquisa, observamos práticas que constituíam as formas de cuidado com a saúde e higiene realizadas pelos sujeitos em seus cotidianos. Essas práticas eram utili-

zadas para cuidar das mais variadas doenças, no tratamento de todos os tipos de machucados, fraturas e de qualquer sensação física ou emocional que, de algum modo, incomodavam as pessoas e as levavam a buscar conforto.

Entre as práticas relatadas podemos citar: as benzeções, o uso de chás, xaropes, emplastos, os cuidados realizados na hora dos partos, com as gestantes e com os recém-nascidos e cuidados gerais com a saúde, como cuidar de ferimentos, furúnculos, torções, traumatismos e luxações, tosses, febres, bernas e outros males. Um aspecto importante que fica evidente nos depoimentos orais analisados é que a procura e utilização de práticas de cura tradicionais eram realizadas, sobretudo, devido ao fato de que esses saberes e cuidados estavam mais próximos das crenças que circulavam na comunidade. Dessa forma, os meios que eram utilizados para as pessoas cuidarem da saúde vinham de um saber que era passado de geração para geração, normalmente de mãe para filha, sobretudo quando eram relacionados às parteiras e ao benzer, uma vez que essas práticas eram, e ainda são, de modo geral, aprendidas por mulheres.

No que diz respeito ao trabalho das parteiras, essa atividade somente se tornou masculina quando os homens passaram a fazer esse tipo de intervenção, como ginecologistas, ou médico de senhoras.<sup>8</sup> Nas entrevistas, foi citado apenas que o pai de uma das mulheres ajudava nos partos quando havia a ausência de uma parteira, em casos de emergência. Esse senhor era uma referência no cuidado com a saúde em sua comunidade.

A ausência dos médicos e dos postos de saúde era real na comunidade de Ibitaré no período.<sup>9</sup> A dificuldade de acesso aos cuidados proporcionados pelas práticas médicas, ou seja, pelos agentes oficiais de saúde também contribuíam, nesse sentido, para que esses serviços não fossem muito utilizados. No entanto, essa dificuldade de acesso não parece ter sido o principal elemento que justificaria a não busca dos médicos pela população: sobressai-se, nos depoimentos, a difi-

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre a construção social do médico de senhoras, o ginecologista e a desqualificação das parteiras ver Marques (2005). Para saber mais sobre o ofício das parteiras ver Brenes (1991) e Pereira (2011).

<sup>9</sup> Havia na cidade de Ibitaré apenas o Posto de Puericultura Alcina Campos Taitson, local onde as alunas/professoras exerciam as práticas aprendidas nos Clubes de Saúde (WATANABE, 1962).

culdade de acreditar nos saberes desses sujeitos.<sup>10</sup> Podemos observar que este é um movimento iniciado, no século XIX, em Minas Gerais, quando agentes oficiais de cura tiveram que produzir suas práticas como legítimas em espaços de disputa, tensões, conflitos, mas também em espaços nos quais essas práticas foram compartilhadas (FIGUEIREDO, 2009). A crença nos saberes tradicionais de cura, por outro lado, era muito arraigada na comunidade ao redor da Fazenda do Rosário.

A prescrição de saberes tradicionais de cura realizada pela comunidade de Ibirité não foi identificada nas fontes escritas consultadas, principalmente nos Diários dos Clubes de Saúde. Essa constatação nos permite refletir sobre o silenciamento desses saberes ao longo da formação das professoras/alunas. Raros eram os momentos em que eles apareciam, inclusive para serem criticados. Na tentativa de afirmar os saberes da medicina erudita, a estratégia foi não dar voz e expressão às práticas tradicionais de cura no currículo dos Cursos de Aperfeiçoamento realizados na Fazenda do Rosário no período estudado. Havia um ideal médico higienista que necessitava ser divulgado, apropriado pelos sujeitos e, portanto, é esse discurso que vai circular nas prescrições que pautavam as aulas dos Clubes de Saúde.

No entanto, as entrevistas mostram a força das práticas de cura, pois elas continuavam sendo utilizadas como um saber legítimo na comunidade. Mesmo que tenham sido recriadas, reinventadas e muitas vezes desqualificadas por práticas e saberes que passaram a circular através de discursos pedagógicos nos Cursos de Aperfeiçoamento e que legitimavam outros modos de pensar a saúde e a higiene das populações rurais que deveriam ser apropriados, os saberes e práticas de cura se mantiveram no cotidiano das pessoas na comunidade. Baseadas em relações de solidariedade e de manutenção de saberes, essas práticas eram repassadas geração após geração.

---

10 A legitimação do saber médico no Brasil é resultado de um longo processo de construção da importância social desse profissional e de desqualificação de práticas de cura realizadas pela população. Para maiores informações ver Pimenta (2003), Figueiredo (2002), Marques (2005) e Chalhoub (2003).

## RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES E PRÁTICAS TRADICIONAIS DE CURA NA COMUNIDADE DE IBIRITÉ

Apesar de um conjunto de prescrições relacionado aos cuidados com a saúde realizados nos Cursos de Aperfeiçoamento e a intervenção das alunas-professoras no cotidiano da comunidade, percebe-se como a força dos saberes tradicionais sobre saúde se perpetuava e persistia na comunidade de Ibirité. Mesmo com todos os discursos e princípios rígidos para se impor como legítima, a prática médica baseada na ciência teve de conviver, negociar e produzir sua legitimidade junto à população, com os saberes tradicionais.

A pesquisa realizada mostrou que, na comunidade de Ibirité, os médicos tiveram que fazer concessões para ganhar legitimidade junto à população. Mesmo com toda a uniformidade sobre as benesses de sua supremacia na definição de regras, no controle das ações do cuidado do paciente e no reconhecimento da eficácia na cura que a ciência médica podia oferecer e tornar-se referência no atendimento à saúde, a legitimidade desses saberes foi construída a partir de um processo de lutas e compartilhamentos. Havia um conjunto de crenças ligadas às práticas tradicionais de saúde que precisava ser derrubado, desacreditado.

A força das crenças e das tradições no cuidado com a saúde se explicita durante as entrevistas realizadas com as ex-professoras/alunas e com as mulheres da comunidade. Lourdes, uma das ex-professoras conta, por exemplo, que uma das formas de cuidar da saúde era a consulta da Folhinha Mariana e a troca de informação com os vizinhos. A Folhinha Mariana era uma informação escrita, no entanto seu conteúdo era baseado em saberes populares como o uso de chás com ervas medicinais, simpatias para cuidar da saúde, conselhos sobre a melhor época para o plantio, etc. Ela cita, nesse caso, o uso do chá de erva doce, para casos de cólicas estomacais e de gases para bebês.

Eduardo Paiva (2001), ao estudar o universo cultural e a escravidão no Brasil Colônia, especificamente em Minas Gerais, enfatiza que o universo cultural se caracteriza por fusões, superposições e recrudenciamento de diferenças, que se processam numa espécie de “via de mão dupla”, pois se constituem a partir de intervenções dos vários grupos sociais que se influenciam continuamente, mesmo que alguns entre eles imponham-se mais frequentemente sobre outros. Fato que nos permite pensar que o processo de hegemonia médica não se estabeleceu pela força do discurso, uma vez que a diversidade de práticas

de cuidados com a saúde e de culturas tem se instaurado desde o Brasil Colônia e dificultou a supremacia e a hegemonia do discurso médico científico, que apresenta dificuldades em ser compreendido pela população. Assim, as práticas de cura foram realizadas em Ibirité em espaços compartilhados por diferentes sujeitos em diferentes práticas sociais.

Nesse processo, a comunidade se viu diante do fato de compartilhar saberes e práticas com os boticários, com os farmacêuticos e com as benzedeiros, com as parteiras, enfim com agentes de cura que contavam com a confiança daqueles que buscavam conforto para seus males. Em alguns momentos, os próprios médicos indicavam e mobilizavam saberes que eram utilizados pela comunidade, como o uso de um chá ou a procura por uma benzedeira para cuidar de um mal-estar, uma doença ou qualquer outro mal que acometia crianças, mulheres e homens e que nem sempre eram “resolvidos” pelo saber médico. Amélia, em sua entrevista, relata que o Dr. Euzébio, um dos médicos responsáveis pelo Clube de Saúde, a orientou a procurar uma benzedeira para tratar de erisipela. Segundo a professora/aluna, ele disse: “olha, eu sou médico, mas eu sou da roça, curar isso, erisipela, viu, tem que ser um homem para benzer” (AMÉLIA, 2012).<sup>11</sup>

Em alguns momentos, a comunidade também se apropriava das práticas que eram prescritas pelas professoras/alunas ou pelo médico que atendia no posto de puericultura; entre essas práticas podemos citar o uso de um remédio para dor de cabeça ou febre, aplicação de uma pomada ou de uma injeção para dor e até mesmo de vacinas que passaram a ser incorporadas no cotidiano, sobretudo após a criação do Posto de Puericultura onde as professoras/alunas realizavam suas atividades.

Assim, podemos identificar que diferentes práticas e saberes sobre saúde e higiene foram utilizados no cotidiano da comunidade de Ibirité. A população produziu táticas<sup>12</sup> de sobrevivência para curar suas dores, suas doenças, para realizar partos e todas as situações que envolviam cuidar da saúde no dia a dia. Muitos saberes foram reinventados, como novos modos de benzer, acrescentando objetos e rezas. Muitos saberes foram compartilhados entre as parteiras e os médicos. Podemos citar como exemplo o uso do fumo para o processo de

---

<sup>11</sup> Entrevista gravada em Ibirité em 2012.

<sup>12</sup> Utilizamos, neste artigo, a expressão “táticas” no sentido que lhe confere Certeau (2006).

cuidado com o umbigo do bebê. Esse saber era mantido pelas mães e prescrito pelos médicos do Clube de Saúde. Uma das alunas/professoras informou, em sua entrevista, que eles pediam para que elas não contassem que eles haviam feito. Em alguns momentos, os médicos e as parteiras dividiram o espaço do parto. O médico era chamado e a parteira também. Esse não era um evento raro e, quando ocorria, de acordo com o relato de uma das senhoras da comunidade, as parteiras ficavam muito ansiosas e se arrumavam para receber o médico. Segundo Divina (2013),<sup>13</sup> a parteira “passava talco [...] pegava talco e ficava passando na cara [...]” e ficava ansiosa para pedir ao médico um atestado que legitimasse sua prática.<sup>14</sup> Muitas vezes, segundo Divina, o médico não aparecia, pois as distâncias eram longas e a parteira era quem estava disponível no momento certo. Aos poucos, os médicos e as parteiras vão compartilhando esses espaços e saberes sobre o nascimento.

Na tentativa de produzir uma vida mais saudável, a população foi se apropriando das prescrições feitas pelas professoras/alunas, ao mesmo tempo em que manteve saberes que faziam parte das suas crenças. As mães levavam seus filhos ao médico, muitas vezes, em Belo Horizonte, mas, ao voltarem da consulta, passavam no farmacêutico da comunidade para que eles pudessem ver a receita e dar o aval sobre o uso ou não de determinados remédios ou para que pudessem dizer qual procedimento poderiam fazer concomitantemente ao uso da receita do médico. Lourdes, em sua entrevista, afirmou: “eu tinha um farmacêutico de minha confiança, que eu costumava levar minha filha ao médico e passar no seu “Zé” [...] (LOURDES, 2013). “eu tinha um farmacêutico de minha confiança, que eu costumava levar minha filha ao médico e passar no seu “Zé” [...] (LOURDES, 2013).”<sup>15</sup> Em suas palavras, passava nele “na hora que eu estava voltando pra ele confirmar se tava correto, mudar alguma coisa, de tanta confiança que eu tinha nele”. Esse relato explicita o movimento de compartilhamento de saberes entre o saber médico e o saber dos agentes de cura da comunidade.

---

<sup>13</sup> Entrevista gravada em Ibirité em 05 jul. 2013.

<sup>14</sup> No início do século XX, em Belo Horizonte, segundo Marques (2005), era comum que os médicos recomendassem o trabalho das parteiras e confiassem nos conselhos que elas davam às parturientes. O prestígio das parteiras dificultou a sua completa eliminação nos processos de atendimentos aos partos.

<sup>15</sup> Entrevista gravada em Ibirité em 19 de jun. 2013.

As práticas médico-higienistas, desenvolvidas nos cursos de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, sobretudo nas aulas dos Clubes de Saúde, buscavam produzir novos modos de comportamento e de “educação de hábitos”. No entanto, essa proposta educativa se desenvolveu em um campo de tensões entre os saberes que eram prescritos do ponto de vista das práticas realizadas na formação das professoras/alunas e os saberes que eram vividos e reinventados pela população, como vimos nos relatos das ex/professoras/alunas e também das pessoas da comunidade que foram entrevistadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um conjunto de ações para a formação de professoras que atuavam nas escolas rurais em Minas Gerais, em meados do século XX, foram produzidas e colocadas em funcionamento nos Cursos de Aperfeiçoamento que eram realizados na Fazenda do Rosário, na cidade de Ibirité, Minas Gerais, organizados por Helena Antipoff. A pesquisa realizada possibilitou identificar as estratégias utilizadas para formar as professoras/alunas e como aparece, na formação dada a elas, as discussões e prescrições sobre o cuidado com a saúde e a higiene das populações rurais e os modos pelos quais as próprias professoras/alunas e a comunidade vivenciavam, no cotidiano, o cuidado com a saúde.

A educação e a saúde foram articuladas como propostas que possibilitariam o desenvolvimento econômico do estado, através de um intenso movimento de intervenção na formação de professoras no meio rural. A estratégia foi a implantação de políticas públicas e programas de educação sanitária que tinham por objetivo educar a comunidade na aquisição de novos hábitos de higiene e saúde, produzindo um novo homem rural através de intervenções realizadas por médicos e enfermeiras. Foi possível observar, a partir das fontes consultadas para a pesquisa, que as alunas/professoras ocuparam o papel de enfermeiras, pois a formação dada a elas era muito próxima do que se esperava desse profissional. Havia um ideal médico higienista que necessitava ser divulgado, apropriado pelos sujeitos e, portanto, é esse discurso que vai circular nas prescrições que pautavam as aulas dos Clubes de Saúde, uma das principais atividades de formação. As práticas tradicionais de saúde vivenciadas pelas populações rurais eram consideradas, nessa perspectiva, mágicas, incivilizadas,

sinônimo de ignorância e atraso; deveriam, portanto, ser substituídas por práticas consideradas científicas.

Nesse processo de prescrição de novos modos de vida para a população rural e para as próprias professoras/alunas, que também eram oriundas de comunidades rurais, foi possível observar que os saberes da comunidade e as suas crenças relacionadas aos modos de cuidar da saúde e da higiene não foram levados em consideração. Não houve a participação da comunidade na elaboração das campanhas e das ações implementadas pela Fazenda do Rosário. Promovia-se uma informação científica deslocada da importância da elaboração, compreensão e apropriação dessas informações, por parte da comunidade e até mesmo das próprias alunas/professoras.

A pesquisa realizada nos possibilitou perceber como, no processo identificado como de medicalização, civilização e cientificação das práticas tradicionais de saúde, o saber não legitimado pela ciência, ou pela medicina erudita, circulava na comunidade. Foi possível identificar que, mesmo com o silenciamento das práticas tradicionais de saúde na formação das professoras/alunas, conflitos, tensões, negociações por parte da comunidade e das professoras/alunas eram produzidas no cotidiano. Mais do que isso, outros sentidos eram produzidos pelos sujeitos para cuidarem da saúde. Como nos diz Michel de Certeau (2006), essas tensões e negociações surgiam, pois, os sujeitos mostram o movimento potente da vida ordinária, a convicção de que as situações não são, de modo algum, fixas e são transformadas nos fazeres cotidianos.

As entrevistas realizadas com as ex-professoras/alunas e com as mulheres da comunidade revelaram mais do que um processo de resistência cultural à tentativa de monopolização por parte dos representantes do saber médico. A medicalização ou a hegemonia do saber científico sobre saúde não se estabeleceu sem conflitos e, em alguns casos, esse saber não foi apropriado pela comunidade de Ibirité ou foi necessário um longo processo para que algumas práticas penetrassem no cotidiano. Pode-se afirmar que as diferentes práticas utilizadas para cuidar da saúde estiveram sempre atuando num jogo constante de forças, condições, disputas e compartilhamentos. A permanência pela procura das benzeadeiras, das parteiras, dos farmacêuticos, dos agentes de cura cujo saber era aquele que estava pautado na tradição, nos saberes que eram passados de geração para geração, estava na crença e na relação de proximidade que esses agentes construíram com a comunidade. Quando a aquisição de um saber estava relacionada à

mudança de uma crença, ou de um hábito a apropriação por parte da comunidade, era mais difícil.

Nesse sentido, podemos dizer que entre o prescrito pelas práticas escolares de saúde, baseadas em um saber médico científico, e as práticas tradicionais de cura vividas pela comunidade, foram produzidos modos de viver, nos quais se evidenciam a pluralidade com a qual os sujeitos, da comunidade e da escola, criam e recriam modos de cuidar da saúde, da higiene, da vida.

## REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, Helena. Escola Rural, ano 1, n.1, Jul-Set. 1948. *Imprensa Oficial*, 1948, p.19.
- CADERNETA de anotações. 6º Curso de Aperfeiçoamento da Escola Rural. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1950.
- CADERNETA de anotações. 12º Curso de Aperfeiçoamento da Escola Rural. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1953.
- CADERNETA de anotações. 15º Curso de Aperfeiçoamento da Escola Rural. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1954
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2.ed. Tradução: Maria de Lourdes Menezes, revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CERTEAU, Michel de. As produções do lugar. In. \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 31-119.
- CHALHOUB, Sidney et al (org.) – *Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história Social*. SP: Unicamp, 2003.
- DIÁRIO Clube de Saúde. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1951.

DIÁRIO Clube de Saúde. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1953.

DIÁRIO Clube de Saúde. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1954.

DIÁRIO Clube de Saúde. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1955.

DIÁRIO Clube de Saúde. *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Ibirité: CDPAH, 1960.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. *A Arte de Curar. Cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais*. São Paulo: Vício de leitura, 2002.

MARQUES, Rita de Cássia. *A imagem social dos médicos de senhoras no século XX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2005.

PIMENTA, Tânia Salgado. *Terapeutas populares e instituições Médicas na primeira metade do Século XIX*. In: CHALHOUB, Sidney et al (org.) – *Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história Social*. São Paulo: Unicamp, 2003.

PINHO, Larissa A. *Civilizar o campo: Educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. 155 fls., 2009. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

POEL, Francisco van der (frei Chico). *Dicionário da religiosidade popular: Cultura e religião no Brasil*. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2013.

REGISTRO ESCOLAR - *Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar. Fazenda do Rosário I SER*. [entre 1948-198] Mimeografado.

## ESTUDANDO IMPRESSOS E SEUS LEITORES: CENAS DA PESQUISA E OS MÉTODOS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS APROPRIAÇÕES DE GRANDE HOTEL, UMA REVISTA PARA MULHERES

*Juliana Ferreira de Melo*

*Ana Maria de Oliveira Galvão*

### O PROBLEMA DE PESQUISA: PRIMEIRAS CENAS

Arquivos da cidade de Belo Horizonte. A busca é por revistas, já que nosso interesse volta-se para os leitores do impresso.<sup>1</sup> A princípio, as crianças são as protagonistas no cenário onde procuramos saber como os sujeitos leem, em determinado tempo e espaço, os impressos que lhes são destinados.<sup>2</sup> De um lado, editores que buscam determinados leitores mirins; de outro, os leitores ‘reais’.

---

<sup>1</sup> Entendemos *impresso* – que se distingue do *texto* – tal como o compreende Roger Chartier (1988 [1982-1986], 1994), como ficará mais claro ao longo do capítulo.

<sup>2</sup> Esse interesse pela leitura de revistas por crianças vem do estudo que realizamos entre 2006 e 2008. Nessa pesquisa, procuramos compreender como um indivíduo, nas primeiras décadas do século XX, participava das culturas do escrito, em um quadro de transmissão familiar de um conjunto de práticas e disposições letradas. Ao desenvolver a investigação, verificamos que, além de ter contato permanente com livros, Pedro Nava (1903-1984), sujeito da pesquisa em questão, folheava e recortava revistas, entre as quais: *O Malho*, *a Careta*, *O Tico-Tico*. As personagens de quem Pedro Nava mais gostava eram protagonistas de suas ilustrações e das histórias que o memorialista, quando menino, criava. A esse respeito, ver Juliana Melo (2008).

Entre a Hemeroteca do Arquivo Público Mineiro e a Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, no trabalho de garimpagem das fontes que nos levariam às crianças imaginadas, leitoras de *O Tico-Tico*, do *Fafasinho* e das revistas de super-heróis na primeira metade do século XX, uma descoberta. Na Biblioteca Infantil e Juvenil da cidade, não há coleções dessas revistas *para* crianças, mas de revistas produzidas *para* mulheres.<sup>3</sup> Por que revistas femininas antigas estão arquivadas em uma biblioteca para crianças? Números de *Grande Hotel* e de *Capricho*, das décadas de 1940 e 1970, estão misturados entre os diferentes impressos destinados aos pequenos.

Ao folhear as revistas, uma surpresa aos olhos de quem, contemporaneamente, não conhecia esses impressos: *Grande Hotel* e *Capricho* eram constituídas, em grande parte, de fotonovelas,<sup>4</sup> embora publicassem seções que ensinavam como cozinhar, maneiras de cuidar do corpo, modos para se “arranjar” um “bom marido” e um “excelente casamento”; de colunas em que leitores e leitoras deixavam seus recados, procurando alguém para se corresponder.

*Grande Hotel* foi a revista que mais se destacou entre as outras do acervo consultado porque havíamos localizado alguns de seus primeiros números. E o mais importante: considerando que os fotodesenhos foram os ‘ascendentes’ das fotonovelas, tratava-se da primeira revista a veicular esse gênero de narrativa no Brasil. Além disso, os homens e as mulheres que, supostamente, enviavam suas cartas para a revista, desejando encontrar uma “moça” ou um “rapaz” para quem escrever, suscitaram em nós algumas reflexões. Que leitores eram esperados para *Grande Hotel*? Que representações se construam deles? Quais seriam as intenções dos editores da revista, ao produzir um impresso dessa natureza?

---

<sup>3</sup> Vale salientar que as revistas localizadas foram classificadas por nós como revistas que seriam *destinadas*, em grande medida, a um público supostamente feminino, a partir de uma análise panorâmica do impresso, a qual se tornou mais aprofundada à medida que desenvolvemos a pesquisa sobre os leitores (supostos e empíricos) e os modos de apropriação de *Grande Hotel* (MELO, 2013).

<sup>4</sup> Em linhas gerais, fotonovelas são narrativas que tratam, frequentemente, de relações amorosas, entre homens e mulheres, ilustradas, em sua grande maioria, com fotografias. Nos primeiros números de *Grande Hotel*, do final da década de 1940, essas narrativas eram compostas por desenhos em quadros, as quais nós decidimos chamar de *fotodesenhos*, palavra que não está dicionarizada. O dicionário *Aurélio* da Língua Portuguesa e o *Dicionário de gêneros textuais* (COSTA, 2008) tratam o termo “fotonovela” como sinônimo de “fotorromance”, mas não mencionam a palavra “fotodesenho”. A denominação atribuída a esse tipo específico de história foi localizada na própria revista *Grande Hotel*.

Por que se imaginava vender muito uma revista, com esse tipo de formato, seções e gêneros textuais? De que maneira seus leitores se apropriariam do suporte e de seus textos?

É preciso esclarecer que esta história começou, sem dúvida, com uma descoberta de arquivo. Mas as descobertas de arquivo se tornam meras curiosidades ou anedotas se não formos capazes de fazer boas perguntas a elas. Essas perguntas advêm, na maior parte das vezes, da nossa familiaridade com os debates teóricos que caracterizam um determinado campo, em certa época. A revista *Grande Hotel* parecia, nessa direção, um objeto com grande potencialidade para confirmar e/ou complexificar certos problemas colocados pelos estudos sobre impressos populares – em particular sobre revistas femininas – e, de modo mais amplo, pela História Cultural. Nesse sentido, apesar da sorte de ter encontrado revistas de fotonovelas na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, visto que esse tipo de material, geralmente, é tratado como descartável, a justificativa para a escolha de realizar uma pesquisa histórica sobre a leitura de *Grande Hotel* encontrava-se, primordialmente, em outros elementos. Se pesquisarmos, nos poucos trabalhos brasileiros localizados sobre a temática,<sup>5</sup> vamos encontrar a informação de que *Grande Hotel* foi a primeira revista “feminina” e “popular”, no Brasil, a veicular fotonovelas, a princípio, como foto-desenhos, para, mais tarde, passar a publicar as narrativas de amor adocicadas, valendo-se de fotografias. Acrescente-se a isso a tiragem de 215.000 exemplares a cada 15 dias, no início dos anos 1960, em um País onde a maior parte de sua população era analfabeta até a década de 1950.<sup>6</sup>

Trata-se de números bastante expressivos. Também se torna relevante dizer que a revista *Grande Hotel* circulou, no Brasil, de 1947 até 1984, e, de acordo com seus editores, apresentou, cada vez mais, demanda de vendas. Mesmo que

---

<sup>5</sup> Como os estudos de Angeluccia Habert (1974), Dulcília Buitoni (1981, 2009), André Luiz Joasilho e Mariângela Joasilho (2008), Lucia Ferreira (2007), Ivani Abib (2002), Ivia Alves (2002), Isabel Sampaio (2008), Raquel Miguel (2009).

<sup>6</sup> O Censo de 1950, segundo Alceu Ferraro (2002), aponta uma taxa de analfabetismo de 57,2% entre os brasileiros de cinco anos ou mais (24.907.696); 51,5% entre aqueles com 10 anos ou mais (18.812.419); 50,5% na população de 15 anos ou mais (15.272.632). Percentuais um pouco menores aparecem no Censo de 1960: 46,7% (27.578.971) de analfabetos na população brasileira de cinco anos ou mais; 39,7%, na população de 10 anos ou mais (19.378.801); 39,6% entre aqueles com 15 anos de idade ou mais (15.964.852), embora, em números absolutos, a quantidade de analfabetos aumentasse.

seus mais diversos leitores não dominassem plenamente as habilidades do ler e do escrever, concluímos, por meio de nosso estudo, que *Grande Hotel* foi uma revista que compôs os cenários da história da leitura de muitos brasileiros daqueles anos.

Por isso, decidimos tomar esse impresso como objeto de investigação, analisando a revista e as suas práticas de leitura. Para tanto, fundamentamo-nos, sobretudo, na História Cultural e na História da Leitura e do Livro. Para Roger Chartier (1988, p. 121), a história ou toda a sociologia da leitura encontra-se envolvida por uma aparente contradição: de um lado, temos o suposto “carácter todo-poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor”; de outro, conforme o autor, a leitura como prática autônoma, “a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares”. Pressupõe-se, nesse sentido, que a materialidade<sup>7</sup> do impresso influencia/condiciona as maneiras de ler e a produção de sentidos pelo leitor. Foi exatamente essa tensão que encontramos quando analisamos *Grande Hotel* e pensamos sobre as possíveis leituras que do impresso se faziam. Assim, o nosso objetivo foi justamente explorar tal tensão, que envolve os dispositivos<sup>8</sup> que constituem esse tipo de impresso e procuram condicionar os movimentos dos leitores em seu trabalho de produção de sentido para os textos que leem, como também a apropriação<sup>9</sup> que os sujeitos faziam dos textos veiculados por *Grande Hotel*, os seus usos da revista.

Para realizar a investigação, utilizamos como fontes principais, além de uma amostra com 73 números de *Grande Hotel*, cerca de 10% do que foi produzido e circulou no Brasil, entre 1947 e 1961,<sup>10</sup> alguns números da revista francesa

---

<sup>7</sup> Conforme Chartier (1994, p. 8), materialidade é a realidade física com seus “dispositivos técnicos, visuais e físicos”, por meio da qual os discursos existem, manifestam-se. Segundo o autor, “manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis”.

<sup>8</sup> Para Chartier (1988, p. 60), dispositivos discursivos ou institucionais seriam “tecnologias da vigilância e da inculcação”. Na sociedade, sua função é “esquadrinhar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos”. Apesar disso, eles não são absolutamente eficazes do ponto de vista da aculturação. Segundo o autor, os dispositivos de todas as ordens oferecem, necessariamente, um lugar, quando são recebidos, para o distanciamento, o desvio, a reinterpretção.

<sup>9</sup> Compreendemos “práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1988, p. 28).

<sup>10</sup> A delimitação do período de estudo compreende o ano em que a revista começou a ser publicada no Brasil e o ano em que a revista passou a ser, cada vez mais, destinada à publicação de fotonovelas.

*Nous Deux* e da revista italiana *Grand Hôtel*,<sup>11</sup> bem como 12 depoimentos orais de leitores do impresso na época. Foram ainda fontes complementares para este trabalho cartas de leitores trocadas entre si, ou aquelas escritas para os responsáveis pela edição da revista; registros de leitores da revista brasileira, nos quais eles narram sua experiência de leitura do impresso, publicados em livros, como os de memórias e autobiografias.<sup>12</sup>

Em meio aos embaraços teóricos e metodológicos para apreender os usos, no passado, de uma revista barata, produzida cada vez mais *para* um público feminino, no Brasil de fins dos anos 1940, fomos, a princípio, buscar fundamentos para pensar essa problemática nos estudos sobre o tema. Simultaneamente a esse movimento de revisão de literatura, foi preciso compreender, no campo teórico, a importância de se estudar os movimentos que os leitores fazem ao se apropriar de um impresso. Afinal, por que estudar os movimentos dos leitores? As respostas que estudiosos elaboraram para as perguntas sobre os (supostos) leitores de impressos “femininos” e “populares”, dada a sua abordagem em relação ao objeto de estudo e a sua maneira de analisar as fontes, suscitaram em nós ‘novas’ indagações: é possível dizer que uma pessoa é aquilo que lê? Como os diferentes indivíduos atribuem significado para aquilo que leem? De que modo os diversos sujeitos, em determinadas condições históricas, apropriam-se de certos gêneros textuais?

## PRIMEIRO MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE IMPRESSOS

A fim de contruir respostas para essas perguntas sobre leitores de “carne osso”, foi necessário apreender, primeiramente, o leitor esperado pela Editora Vecchi e seus redatores para a revista *Grande Hotel*. Assim, nossa lente de análise esteve, em um primeiro momento, sobre o impresso, sua materialidade, seus com-

---

<sup>11</sup> Os números *Grand Hôtel* utilizados na pesquisa foram localizados na Biblioteca nacional da França (BnF), em Paris; na Edizioni Del Duca e na Biblioteca Nazionale Braidense, ambas situadas em Milão; na Biblioteca do Istituto Parri e na Biblioteca Italiana Delle Donne, em Bolonha, enquanto os exemplares de *Nous Deux* consultados neste estudo pertence à coleção completa da revista que se encontra na BnF.

<sup>12</sup> Como *Minha Guerra Alheia*, de Marina Colasanti (2010), e *BAO CHI, BAO CHI*, de Luís Edgar de Andrade (2002), no qual o autor, que havia sido leitor de *Grande Hotel* entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1950, comenta a troca regular de cartas com uma leitora da revista.

ponentes; seus redatores e ilustradores; o suporte; seu conteúdo, a maneira pela qual uma amostra representativa de seus textos foram escritos, os objetivos desses textos e seu Leitor-Modelo.<sup>13</sup> Também foi fundamental ampliar nossas lentes de investigação sobre os lugares em que o impresso circulava, o mercado editorial, e o cenário urbano do período, que favorecia a circulação de revistas de fotonovelas no Brasil e permitia sua leitura por mulheres, mas também por homens.

Trabalhamos sobre os componentes da revista *Grande Hotel*, quais sejam: o tamanho da publicação, seu número de páginas, o papel utilizado em sua confecção, o tipo de letra, a organização e a distribuição dos textos ao longo da revista, os protocolos de leitura. Analisamos também alguns dados de sua distribuição e tiragem. Dedicamos atenção especial às seções da revista e ao que se pretendia comunicar a seus supostos leitores por meio dos textos nelas publicados. Foram ainda alvo de nossa análise: o preço de cada exemplar; as capas; quartas-capas; referências a autores dos textos publicados na revista; as fotonovelas, o número de páginas que ocupavam no impresso, sua forma, conteúdo, seus fotogramas, personagens, seus dados técnicos (roteirista, desenhista, autor); quantidade de narrativas de amor publicadas em cada número da revista; denominações dadas, pelos editores, à própria revista; caracteres utilizados nos textos publicados no impresso; presença ou ausência de imagens, além daquelas dos fotogramas que constituem a fotonovela; presença ou ausência de cor na confecção de *Grande Hotel*. Para realizar essa análise, além de trabalhar com os números de *Grande Hotel*, recorreremos também a alguns autores que já fizeram trabalhos nessa direção, em que se veem análises de impressos de ampla circulação,<sup>14</sup> de impressos para mulheres,<sup>15</sup> de revistas que veiculavam fotonovelas.<sup>16</sup>

Como nosso *corpus* era relativamente extenso, para que nossa análise pudesse ser realizada de modo rigoroso e detalhado, a empreendemos a partir de informações coletadas das revistas e lançadas em um Banco de Dados criado espe-

---

<sup>13</sup> Na pesquisa, fizemos uso do conceito de “Leitor-Modelo”, utilizado por Umberto Eco (1979) em seus estudos sobre a literatura.

<sup>14</sup> Como é o caso do estudo de Ana Galvão (2000) sobre o cordel e os modos de sua apropriação em Pernambuco, entre 1930 e 1950.

<sup>15</sup> Ver os trabalhos de Maria Teresa Santos Cunha (1999), Mônica Jinzenji (2010), Carla Bassanezi (1993), Laura Salerno e Maria Teresa Cunha (2011).

<sup>16</sup> Destacamos aqui os estudos de Miguel (2009), Sampaio (2008) e o trabalho de Habert (1974).

cialmente para a pesquisa no Excel. No total, 246 campos foram criados para receber as informações recolhidas de nosso *corpus*. Esses campos foram elaborados a partir da identificação dos componentes da revista, tanto do ponto de vista de sua materialidade, quanto do ponto de vista de seu conteúdo. Logo, trabalhamos com informações relativas a diversos elementos anteriormente indicados como, por exemplo, ao formato da revista, à composição de sua capa, quarta capa, tipografia e papel utilizado na sua constituição, mas também com suas seções, narrativas, textos argumentativos e conselhos publicados em *Grande Hotel*. No caso das seções e dos diferentes gêneros textuais que compõem a revista, privilegiamos títulos, localização no interior do impresso e quantidade de páginas ocupadas por esses componentes. Cerca de 60% do Banco de Dados têm como foco informações relativas à constituição material da revista.

Para cada um dos campos, trabalhamos com tabelas de frequência simples, a fim de verificar, quantitativamente, em números absolutos e em percentuais, a presença de cada um dos elementos de *Grande Hotel* nos números analisados durante a investigação. Depois, em função do nosso objeto de estudo, passamos ao cruzamento das informações. Os dados de cada um dos campos foram cruzados com aqueles relacionados às épocas de grandes tendências apontadas pela análise das tabelas de frequência simples, associada à consulta periódica aos 321 números adquiridos, bem como à leitura intensiva dos 73 números que formaram nosso *corpus*. Também fizemos cruzamentos entre os campos relativos aos componentes materiais da revista, a seu conteúdo, com aqueles alimentados com informações do número de cada exemplar e sua respectiva data de publicação.

As duas outras Bases, construídas para *Grand Hôtel* e *Nous Deux*, salvo variações devidas a especificidades de cada revista, apresentam praticamente os mesmos campos do Banco de Dados construído para ser alimentado com as informações colhidas dos exemplares da revista brasileira. Nosso interesse era saber sobre uma possível semelhança entre as três revistas, o que foi confirmado tanto pela consulta mais livre a números dos impressos europeus, como também pela construção do Banco de Dados para cada um deles. A partir do trabalho com as três revistas, privilegiamos elementos dos impressos que poderiam nos dar pistas sobre o(s) suposto(s) leitor(es) de *Grande Hotel*. Além da análise quantitativa realizada a partir do Banco de Dados, também buscamos analisar qualitativamente alguns exemplares da revista, como ficará evidenciado a seguir.

Ao analisar o nosso *corpus*, consideramos que os editores de *Grande Hotel* e os autores dos textos veiculados na revista, ao prever o Leitor-Modelo para o impresso, procuraram produzi-la de modo a construir esse leitor, que, especialmente a partir da década de 1950, seria mesmo uma leitora. Nessa direção, compreendemos o Leitor-Modelo de *Grande Hotel* como “um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1979, p. 45. Destaque do autor.).

Segundo Umberto Eco (1979), os textos apresentam um conjunto de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário. Nesse sentido, há incompletude nos textos, pois o destinatário, o qual não é necessariamente o leitor empírico, dotado de uma competência gramatical, participa da sua construção, estabelecendo-se aí uma relação de cooperação. É como se os textos trouxessem espaços em branco a serem preenchidos pelo leitor, que é previsto pelo produtor do texto. “Mecanismo preguiçoso”, nas palavras de Eco (1979, p. 37), os textos vivem também dos sentidos atribuídos a eles pelos leitores. Para que o texto funcione, é necessário que existam leitores que o ajudem em sua tarefa, por meio da interpretação. Mesmo que o destinatário de um texto não seja pensado de uma maneira concreta, empiricamente, o leitor imaginado para ele apresenta-se como “condição indispensável” a fim de que a comunicação aconteça; o destinatário de um texto é fundamental para a sua “própria potencialidade significativa”.

Esse destinatário, pensado pelo autor, configura-se como o Leitor-Modelo. A estratégia textual envolve a previsão, por quem fabrica o texto, de um leitor com determinadas competências que possa oferecer conteúdo à produção do autor, não somente naquilo que se refere aos códigos por ele utilizados. O Leitor-Modelo deve ser capaz de se movimentar dentro do texto, “interpretativamente”, como o autor se movimentou “gerativamente” (ECO, 1979, p. 37). O que se espera, do ponto de vista da produção, é que o leitor visado seja cooperativo, colaborando com o autor, ao produzir, para o texto que lê, o sentido pensado no momento da produção.

A partir da análise realizada, chegamos a algumas conclusões sobre o leitor visado pelo impresso. Concluímos, em primeiro lugar, que, nos anos iniciais de publicação da revista no Brasil, no final dos anos 1940, uma parte considerável dos textos da revista *Grande Hotel*, assim como dos textos de *Grand Hôtel* e de *Nous Deux*, demandava um leitor geral, em quem se pudesse produzir um pra-

zer, pela leitura, continuamente renovado pela compra da revista a cada semana. Além disso, podemos perceber que o Leitor-Modelo das revistas seria aquele disposto a mergulhar no mundo das relações amorosas, o qual as compõe da capa à quarta capa, passando pelas matérias sobre cinema, fotonovelas, pelos fotodeseñhos, folhetins, contos. Sendo o amor o eixo estruturante da revista, a temática dos textos propiciaria a construção de um leitor, por exemplo, do gênero masculino e do gênero feminino, branco ou negro, brasileiro ou não, proprietário de um maior ou de um menor capital econômico, a não ser que se considere a histórica associação, que data do século XVIII, entre leitura de romances sentimentais e hábitos femininos, como discute Maria Teresa Santos Cunha (1999).

De um leitor mais geral, pouco a pouco, a revista passou a pressupor um leitor brasileiro. Mesmo que *Grande Hotel* não tivesse deixado de ser uma tradução da revista italiana e fosse constituída ainda por componentes textuais franceses, a Editora Vecchi, gradualmente, incluiu, na publicação, referências ao Brasil. Elementos nacionais aparecem nas seções de correspondência de *Grande Hotel*, nas quais encontramos os dados dos leitores que escreveriam para a revista. Também as seções “Canções famosas” e “Os Ídolos da Tela” acompanhavam a tendência de agregar referências ao Brasil na sua composição. Nesse sentido, “Os Ídolos da Tela” focalizou artistas do País, como Eliana (Eli de Sousa), Procópio Ferreira, Eliane Laje, Grande Otelo, Fada Santoro (Mafalda Basílio Monteiro dos Santos), Ilka Soares.

A análise dos locais de venda da revista também indicam que esse leitor brasileiro poderia morar nas diferentes regiões do Brasil. Produzida no Rio de Janeiro pela Editora Vecchi, *Grande Hotel* foi pensada para circular semanalmente, em todo o País, tal como nos mostra a análise das capas, quarta capas e das primeiras páginas da revista. Nos números de *Grande Hotel*, publicados entre 1947 e 1961, existem várias cartas, que seriam de leitores de diversas regiões do Brasil, como: São Borja, Recife, Goiânia, Santo André, Rio de Janeiro. Esses dados, cruzados com os dados das entrevistas e com informações dos livros de memórias analisados, evidenciam sua circulação nacional.

No final da década de 1950, como já mencionamos, *Grande Hotel* passou a supor, cada vez mais, uma leitora para a maior parte de seus textos. Referências a ela, à leitora esperada para a revista, aparecem, nesse período, preponderantemente, nas imagens que ilustram *Grande Hotel*; nas seções de cartas da revista; em suas “Páginas femininas”, onde há sugestões de como se vestir; nos conselhos

sobre comportamento, como mãe, “esposa”, dona de casa; em testes e anúncios publicados na revista; nos artigos sobre saúde, higiene e beleza:

Se você não souber de cor estas nove resoluções, aprenda-as depressa e ponha-as em prática. Não continue vulgar, nem bonita nem feia, sem sucesso. Seja bonita, muito bonita... ou um pouco menos bonita... mas seja “bem polida”. Porque isto substitui tudo (GRANDE HOTEL, n. 380, 02/11/1954, p. 17. Destaques nossos.).

Nesse trecho do artigo, “Prova dos nove da beleza”, por exemplo, além de uma leitora instituída gramaticalmente, verificamos o intuito de ‘educar’ as mulheres. Os elementos linguísticos, como adjetivos no feminino e verbos empregados no modo imperativo, que compõem o texto, nos permitem chegar a tal conclusão.

Para os redatores de *Grande Hotel*, “a mulher tem o dever de agradar” (n. 139, 21/03/1950, p. 18).<sup>17</sup> Desse modo, em um momento no qual os produtores do impresso consideravam que “as mulheres fatais” não estariam mais “em moda”, a recomendação era a mudança. Elas precisariam se transformar já que a vez era, então, das “mulheres simples, jovens, radiantes”, as quais dariam “prazer aos olhos”. Portanto, “vamos substituir nossos arrebiques ou cosméticos um pouco sombrios por outros que nos darão uma beleza mais singela”. Como podemos perceber, tanto os elementos linguísticos dos textos, quanto a maneira de sua composição indicam-nos os intuítos de seus redatores em relação à ‘educação’ das mulheres. Nesse processo de formação, aprender a cuidar da beleza, no que se refere ao corpo, à maquiagem, aos cabelos, parecia fundamental. As mulheres idealizadas pelos redatores de *Grande Hotel* viveriam para dar prazer aos outros e não a si mesmas.

<sup>17</sup> Esse dever da mulher de “agradar” especialmente o homem era sempre trabalhado pelos redatores da revista. Em seu n. 380, de 02/11/1954, segundo as ideias apresentadas no artigo: “Noivado”, publicado na seção “De Eva para Eva”, a mulher, após o noivado, “enquanto espera”, deveria sair, rir, divertir-se, porque “os homens apreciam as moças risonhas, divertidas, sempre de bom humor” (p. 14). Algumas páginas à frente, Alice Chavane, no artigo: “Prova dos nove da beleza”, explica às suas leitoras o que é agradar. De acordo com a autora, “agradar é estar fresca, de bom humor, com um ar sorridente que lhe confere a discreta água de toucador, o bom sabonete, a escôva e o ‘shampoo’ semanal. E agradar é vencer. Quem não tem esta ambição?” (p. 17).

A análise dos anúncios também evidencia progressiva predominância da mulher como leitora visada pelo impresso. No ano de 1947, quando localizados, os anúncios, em geral, eram ou de produtos de beleza, de perfumes, cosméticos, joias, ou de produtos comercializados pela própria Editora Vecchi, tais como: livros, revistas, álbuns de figurinhas. Mas, dos anos 1950 em diante, os anúncios passaram a povoar a revista: alimentos, bebidas, remédios, produtos de higiene, tecidos. Tornaram-se mais frequentes, nesse período, anúncios de roupas, sapatos e utensílios para casa, produtos destinados a bebês. Em *Grande Hotel*, os utensílios para o lar, assim como produtos para crianças apareciam sempre ligados à imagem de uma mulher, que limparia e organizaria a casa, cuidaria de seus filhos. Seriam essas tarefas associadas à leitora esperada para esses anúncios, à leitora instituída por e nesses textos? As ilustrações que os compõem, como também suas pistas textuais sugerem a relação entre mulher e trabalho doméstico, mulher e cuidado de filhos.

Identificamos, no início dos anos 1960, como leitor pressuposto para a revista, uma leitora de fotonovelas, de histórias românticas, fossem elas publicadas na íntegra ou em episódios. A curiosidade de acompanhar essas narrativas possivelmente foi um elemento explorado pelos editores de *Grande Hotel*. Tal estratégia parece ter funcionado, dado o sucesso de vendas da revista, evidenciado em suas tiragens cada vez maiores. Como será abordado adiante, os leitores empíricos do impresso, entrevistados por nós, afirmaram que liam *Grande Hotel*, em especial, por causa das fotonovelas.

Podemos afirmar, de modo geral, que *Grande Hotel*, embora apresentasse títulos diferentes para seções que tratavam da mesma forma da mesma temática, como as seções de cartas que funcionavam como “consultórios” sobre questões amorosas ou estéticas, foi uma revista que, quanto a seus componentes fundamentais, modificou-se relativamente pouco ao longo do período analisado. O perfil do leitor por ela visado, por sua vez, sofreu mudanças ao longo do período estudado, configurando-se, cada vez mais, como uma leitora brasileira que apreciava fotonovelas.

## **SEGUNDO MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS DOS LEITORES “DE CARNE E OSSO”**

Na medida em que o problema da nossa pesquisa centrava-se, como já explicitado, na tensão operatória entre os sentidos impostos pelo texto/impresso e

aqueles atribuídos a ele por seus leitores, tornava-se imprescindível, ao lado da análise da revista em sua materialidade, (re)construir as experiências de leitores empíricos de *Grande Hotel*. Nesse processo, 12 entrevistas foram realizadas entre maio de 2011 e fevereiro de 2012. Os entrevistados foram localizados por meio de conversas, que ocorreram sobre revistas de fotonovelas em nossos círculos de convivência. Compusemos o grupo de entrevistados, tendo em vista três variáveis – pertencimento social, gênero, escolaridade – porque gostaríamos de ter, como participantes de nossa pesquisa, diferentes sujeitos, leitores de *Grande Hotel* entre o fim dos anos 1940 e o início dos anos 1960. Esses critérios de escolha relacionam-se diretamente tanto com o objetivo da pesquisa, quanto com o que nos dizem os estudos sobre revistas “femininas” de fotonovelas. De modo geral, seus autores constataram, a partir da análise dos impressos e das projeções das editoras, que seus leitores eram de origem “popular”, com baixa escolaridade, baixa renda e, ‘portanto’, sem capital cultural. Quando os estudos se voltam para os leitores dessas revistas, a apropriação dos impressos faz surgir sujeitos diversos, mas, em relação à origem social, permanecem os sujeitos, leitores de fotonovelas, como oriundos de meios populares.

O grupo de entrevistados foi, assim, formado por oito mulheres e quatro homens. Na época de realização das entrevistas, todos eles tinham idades entre 60 e 80 anos, pertenciam a diferentes meios sociais e apresentavam níveis de escolaridade distintos. Entre as mulheres, quatro eram brancas; duas eram negras, e as outras duas eram pardas. Entre os homens, três eram brancos, e um deles era pardo.

Quatro dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, três mulheres e um homem, na época da leitura de *Grande Hotel*, pertenciam às elites ou às camadas médias da população; suas famílias possuíam um volume razoável de capital econômico e capital cultural. Esses leitores eram oriundos, pois, de meios mais intelectualizados. Os demais, cinco mulheres e três homens, pertenciam a meios populares. Finalmente, quanto à escolaridade, sete participantes da pesquisa, quatro mulheres e três homens, estavam na escola quando leram *Grande Hotel*, e cinco deles, quatro mulheres e um homem, não frequentavam a escola nessa época de leitura da revista. Uma delas, contudo, quando era leitora de *Grande Hotel*, já havia terminado os estudos básicos.

Ao realizar as entrevistas, é importante salientar que trabalhamos com a concepção de história oral, compreendida como metodologia. Consideramos, nessa direção, além de sua dimensão técnica (gravações, transcrições, conserva-

ção de entrevistas, equipamentos empregados na coleta dos depoimentos e na sua transcrição, modelos de organização de acervos), que a história oral apresenta uma dimensão teórica que a transcende, conforme ressaltam Janaína Amado e Marieta Ferreira (1996). Desse modo, ao utilizarmos essa metodologia em nossos estudos, não podemos nos furtar de refletir sobre pontos cruciais, os quais se relacionam diretamente com o trabalho de pesquisadores que se envolvem com a história oral, tais como: as relações entre memória e história,<sup>18</sup> os tipos de entrevistas, as maneiras de narrar trajetórias individuais (biografias, autobiografias, histórias de vida), as ligações entre tradição oral e escrita. Nessa perspectiva, conforme Amado e Ferreira (1996, p. xv), “o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes”.

Por isso, não perdemos de vista também a narrativa, seja ela aquela que nos chegou por meio das entrevistas; seja ela a que produzimos a partir das fontes orais. Logo, as formas de construção e de organização do discurso receberam nossa atenção e os devidos cuidados metodológicos durante a realização da pesquisa. Esse procedimento justifica-se porque não desconsideramos o elemento ficcional que constitui tanto a narrativa do entrevistado, quanto o trabalho do historiador.<sup>19</sup>

Todavia, embora nosso esforço para resolver problemas metodológicos estivesse mais voltado para a teoria da história, não descartamos contribuições de outras disciplinas, como a Sociologia, a qual também muito contribuiu para pensar as questões oriundas da prática. Nessa direção, são apropriadas as reflexões teórico-metodológicas de Bourdieu (1997) acerca da realização de entrevistas. Para o sociólogo, a entrevista se constitui como uma situação comunicativa, na qual o outro é visto como fonte de conhecimento e cuja realização é marcada pela violência simbólica. Segundo o autor, a relação de pesquisa é uma relação social. Desse modo, quanto mais conhecimento e compreensão o pesquisador tiver da natureza dessa relação e do que nela está implicado (as relações de poder e diferentes posições na hierarquia dos capitais social e cultural, por exemplo) maior será a possibilidade de evitar armadilhas que comprometam os resultados da pesquisa.

---

<sup>18</sup> A esse respeito, consultar o trabalho de Jacques Le Goff (1994 [1990]).

<sup>19</sup> A esse respeito, ver: Paul Veyne (1992) e Hayden White (1994).

Nesse sentido, Bourdieu (1997) destaca alguns cuidados que devem ser tomados ao longo da investigação, os quais podem contribuir para atenuar os efeitos da relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Na medida em que o pesquisador (re)conhece que a relação de pesquisa é uma relação social, deve se esforçar para “dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente” (p. 695). Em relação à situação de entrevista, Bourdieu propõe que seja instaurada “uma relação de escuta ativa e metódica” a qual, segundo ele, “associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular [...] com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria” (p. 695). Bourdieu também ressalta a necessidade de se adotar critérios claros e objetivos no que diz respeito às estratégias de seleção dos entrevistados de modo a construir uma comunicação “não-violenta”. Outro procedimento apontado pelo autor é a realização, por parte do pesquisador, do exercício de se colocar “em pensamento” no lugar do outro, construindo-se, pois, uma relação de pesquisa que faça sentido também para o entrevistado. Esse exercício é possível, segundo o autor, desde que o pesquisador tenha um profundo conhecimento sobre seu objeto. Bourdieu também destaca que qualquer tentativa de neutralidade é ilusória e perigosa, porque, agindo dessa forma, o pesquisador ignoraria que a entrevista é uma construção, uma relação social em que vários fatores intervêm. Mais coerente é o estudioso reconhecer a impossibilidade de neutralidade, trabalhar de forma metódica, construir a entrevista de forma realista e dela participar de modo a levar o entrevistado, tomado como interlocutor, a também dela participar.

O trabalho com a história oral pode nos oferecer ainda outras possibilidades. Ana Galvão (2006) ressalta o privilégio de perceber, na situação de entrevista, “a relação do entrevistado com a leitura em uma situação em que ela se dava concretamente” (p. 210). Isso ocorreu no caso da nossa investigação sobre *Grande Hotel*. Durante as entrevistas, todos os participantes da pesquisa puderam ler e folhear a revista após falarem sobre suas experiências de leitura. Na maior parte das vezes, exemplares da revista foram disponibilizados aos entrevistados quando eles já haviam contado bastante sobre as diferentes dimensões da leitura da revista, e um longo silêncio permaneceu durante a entrevista, ou quando eles mesmos perguntaram se havia alguns números de *Grande Hotel* para verem. Esse procedimento suscitou mais lembranças nos entrevistados sobre sua época de leitores

do impresso. Margareth, por exemplo, professora universitária, que estava com 78 anos quando nos concedeu a entrevista, lembrou-se da troca de cartas intensa e regular com um leitor de *Grande Hotel*, de Fortaleza, na qual a revista serviu, inicialmente, de intermediadora. Ao folhear exemplares do impresso, ela também se lembrou da sua escrita de diários entre os 13 e os 21 anos. Com as lembranças de leituras feitas no passado, vêm as histórias de vida.

Uma vez realizadas as entrevistas, partimos para a análise dos depoimentos orais dos sujeitos participantes da investigação. Os depoimentos foram, então, “dissecados”, decompostos em partes em função do objeto da pesquisa. O processo de categorização das entrevistas gerou 29 arquivos, organizados em função dos seguintes temas, comuns aos 12 depoimentos: acesso a *Grande Hotel*, circulação e empréstimo da revista, como se lia *Grande Hotel*, construção da narrativa, conteúdo da revista, do fotodesenho à fotonovela, época da leitura de *Grande Hotel*, escola, família, formação como leitor, gosto pela leitura de *Grande Hotel*, *Grande Hotel* e o cinema, idade na época de leitura da revista, leitura de adolescente, leitura de lazer, leitura depois das obrigações, leitura e espaço, o que se lia na época em que se lia também *Grande Hotel*, onde se lia a revista, outras práticas culturais, por que ler *Grande Hotel*, práticas de escrita, preço de *Grande Hotel*, primeiras leituras, proibição de leitura, quando se lia *Grande Hotel*, quem lia a revista, relação com o suporte, revista para moças. Como podemos perceber, algumas categorias, algumas vezes, se sobrepuseram. Isso aconteceu, por exemplo, quando a “formação do leitor” correspondia à sua vivência na escola e/ou na família. Porém, à proporção que fomos trabalhando a categorização, essas sobreposições foram desaparecendo na análise.

Caso não tivéssemos “recortado” as entrevistas, classificando-as em função de categorias que nos ajudaram a compreender mais nosso objeto de estudo, correríamos o risco de transcrever os depoimentos na íntegra, e isso, mesmo que seja interessante em alguns trabalhos, não o é na pesquisa histórica, tal como salienta Galvão (2006). Segundo a autora, a categorização dos dados coletados nas entrevistas por meio de sua separação é fundamental, pois é somente dessa maneira que conseguimos analisar os depoimentos, estabelecer relações e, assim, indicar os resultados que colaboram na compreensão do objeto. Conforme o que já destacamos, não pretendíamos apenas gravar os depoimentos e editá-los.

Buscamos, assim, compreender como diferentes leitores se apropriaram da revista. Em outras palavras, pretendemos entender de que maneira sujeitos dife-

rentes atribuíam sentido para os textos que liam da revista e que tipo de relação estabeleciam com o impresso, entre 1947 e 1961. Os sujeitos que participaram de nossa pesquisa, concedendo-nos entrevistas, eram, portanto, indivíduos que já liam nesse período, fossem, eles, crianças na época, fossem, eles, leitores jovens.

Os resultados da análise revelaram que, de um lado, havia uma certa coincidência entre o leitor visado pelo impresso e os sentidos atribuídos à leitura pelos leitores empíricos. Constatamos, por exemplo, que a fotonovela era realmente o gênero textual mais importante da revista para eles. Para Kléber, por exemplo, a fotonovela publicada em *Grande Hotel* foi o primeiro elemento que apareceu em seu depoimento, ao nos falar sobre o conteúdo da revista. Sua atenção, ao reconstruir a época em que lia a revista, voltou-se especialmente para o modo de produção desse gênero textual. Segundo o leitor,

[...] era fotonovela que chamava. Você tinha os quadrinhos, hoje eu entendo como era feito, porque eu acho que eles... Imagina você fotografar a novela hoje que passa na televisão. Fotografou os quadros, e aquilo você vai imprimir. E punha um balãozinho. Era o que a gente tinha. Tinha novela de rádio, né? A televisão ainda estava muito no início, estava começando ainda. Então, a novela de rádio que já era uma coisa forte, e depois a fotonovela, que isso aí é que dominava mesmo [...] (Kléber, pardo, estudante do Curso de História, 01/12/11).

Para uma das leitoras de *Grande Hotel*, o que a motivava na leitura da revista e de outras revistas que veiculavam fotonovelas, no Brasil, era a temática amorosa. Assim, quando perguntamos a Madalena se ela se lembrava da época em que lia *Grande Hotel*, a leitora assim nos respondeu:

Olha, eu lembro bem dessa data que você pôs, de 47. Eu estou com setenta e oito anos, e eu me lembro bem dessas revistas de fotonovelas que eu gostava muito. Inclusive, até hoje eu gosto de novela. Vejo. Vejo novela hoje, porque eu gosto muito. Quando fala de amor todo mundo gosta, né? (Madalena, parda, dona-de-casa, 09/12/2011).

Por outro lado, a pesquisa também mostrou que nem sempre os modos como o impresso buscava condicionar a leitura eram apropriados pelos leitores. Embora os produtores de *Grande Hotel* buscassem, com seus textos, ‘educar’ ‘a’

mulher – essa mulher que se supunha existir –, para alguns de seus leitores empíricos, a leitura da revista era uma leitura feita por prazer, para o lazer. Não se tratava de uma leitura para se formar ou para construir conhecimento. Para Margaret, uma leitora pertencente às classes médias intelectualizadas:

Era lazer. Isso era claro, que era lazer. Isso, a diferença era muito clara, tanto que você vê que, quando eu me organizava, isso aqui, Delly, vai ficar aqui em cima, pra eu ver e ficar tentada e resistir, a tentação de largar isso aqui pra ler a revista, o romancinho lá. Então, era muito nítido quê que era que você lia pro estudo, pra o conhecimento e tal, e o que você lia pra lazer, que você se dava o direito de ler porque dava prazer (Margareth, branca, professora universitária, 04/05/2011).

Nessa direção, vale destacar o que nos narrou Wagner Emanuel, homem-leitor não pressuposto diretamente pelos editores da revista. Em seu depoimento, fica nítido também que não se tratava de um leitor propriamente popular, mas de alguém que tinha acesso a diferentes tipos de textos e livros:

[...] o primeiro contato que eu tive com a *Grande Hotel* foi nessas circunstâncias. Eu, quando aprendi a ler, lia qualquer coisa que caía na minha frente, aliás, eu continuo lendo. [...] Depois que eu tinha lido todos os Monteiro Lobato, Helena Morley, essa leitura tradicional de criança, eu pegava o que caía na minha mão. Aí, eu lia e era o *Grande Hotel* e as outras revistas de fotonovela. [...] (Wagner Emanuel, branco, historiador e editor, 11/11/2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem conhecer a revista *Grande Hotel*, não conseguiríamos compreender as apropriações do objeto pelos sujeitos participantes da pesquisa. Seus leitores empíricos nos diziam, frequentemente, da revista, da composição do impresso e, sobretudo, das fotonovelas. Assim, quando a separação dos dados coletados dos números de *Grande Hotel*, sua categorização gerou um grande volume de informações que, a princípio, apontavam-nos uma revista em constante transformação, escorregadia quanto às suas características principais, voltamo-nos para o

nosso problema de pesquisa que se situava na tensão entre o texto, seu suposto poder de conformar a constuição do sentido pelos leitores e a parcela de liberdade, de desvio que a interpretação, a apropriação e os usos de um impresso possibilitam. Só assim foi possível, tendo em vista as particularidades de nosso estudo, caracterizar um impresso que, hoje em dia, não circula mais; é um objeto desconhecido para muitos jovens brasileiros. Na operação historiográfica (CERTEAU, 1982) que nos propusemos realizar, pudemos, então, estudar intensamente nosso material documental e reunir os dados, para costurá-los na narrativa, depois de ter recolhido as informações; separado e classificado os dados em função do nosso objeto de pesquisa.

Foi por meio do que nos narraram homens e mulheres a respeito de suas experiências de leitura de *Grande Hotel* que percebemos como os sujeitos reagiam aos sistemas normativos. Em outras palavras, através das suas formas de apropriação da revista, reconstruídas em seus discursos, verificamos como os leitores do impresso lidavam com o dispositivo presente em *Grande Hotel*, criado e alimentado também por outras instâncias do contexto mais geral da época. Verificamos ainda os modos pelos quais os indivíduos lidavam com esse dispositivo no que se refere, por exemplo, ao que se imaginava e àquilo que se queria desses sujeitos, especialmente das mulheres, público-alvo dos editores de revistas de fotonovelas, em termos de modos e condições de leitura do impresso e até mesmo em termos de comportamento e de maneiras de lidar com o mundo. Se *Grande Hotel*, uma revista que se tornou cada vez mais feminina, que veiculava fotonovelas, dá contornos para o dispositivo que prescreve, que procura conduzir modos de ler, de escrever, maneiras de se relacionar com o impresso e até com outros indivíduos, com o mundo, as memórias dos leitores da revista evidenciam como esses sujeitos recebiam e transformavam tal dispositivo.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

#### *Revistas*

*Grande Hotel*, 1947-1961.

*Grand Hôtel*, 1949-1951.

*Nous Deux*, 1947-1959.

#### *Depoimentos orais*

Entrevista concedida por Margareth em 04/05/2011.

Entrevistas concedidas por Ana Lúcia em 09/05/2011 e em 12/05/2011.

Entrevista concedida por Nelson em 28/10/2011.

Entrevista concedida por Irene em 01/11/2011.

Entrevista concedida por Wagner Emanuel em 11/11/2011.

Entrevista concedida por Kléber em 01/12/2011.

Entrevista concedida por Adônis em 03/12/2011.

Entrevista concedida por Madalena em 09/12/2011.

Entrevista concedida por Adélia em 08/02/2012.

Entrevistas concedidas por Ester em 13/02/2012 e em 27/02/2012.

Entrevista concedida por Alzira em 16/02/2012.

Entrevista concedida por Laís em 23/02/2012.

### Bibliografia

ABIB, Ivani Vecina. *Argumentação e publicidade: o universo feminino e o percurso da sedução*. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em:

<[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=40](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=40)>. Acesso em: 12/08/2016.

ALVES, Ivia. *Imagens da mulher na literatura na modernidade e contemporaneidade*. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo do (orgs.). *Imagens da mulher na cultura contemporânea*. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. p.85-98.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDRADE, Luís Edgar de. *BAO CHI, BAO CHI*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

BASSANEZI, Carla. Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964). *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 1, v. 7, p. 111-148, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: \_\_\_\_\_ et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988 [1982-1986]. (Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Trad.: Mary Del Priore. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

COLASANTI, Marina. *Minha guerra alheia*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Historial 2).

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad.: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Estudos; 89).

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Lucia Maria Alves. Uma memória da normatização da conduta feminina na imprensa. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; FERREIRA, Lucia Maria Alves (orgs.). *Mídia e memória: a produção de sentidos nos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 57-70.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “História” oral e processos de inserção na cultura escrita. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 206-223, jan./abr. 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco (1930-1950)*. 2000. 529 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

HABERT, Angeluccia Bernardes. *Fotonovela e indústria cultural: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões*. Petrópolis: Vozes, 1974.

JOANILHO, André Luiz; JOANILHO, Mariângela Peccioli Galli. Sombras literárias: a fotonovela e a produção cultural. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 529-548, 2008.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad.: Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Susana Ferreira Borges. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994 [1990]. (Coleção Repertórios).

MELO, Juliana Ferreira de. *Modos e condições de participação nas culturas do escrito: Pedro Nava e a formação na família (1903-1913)*. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MELO, Juliana Ferreira de. *Um impresso para mulheres e seus modos de apropriação: a revista Grande Hotel e seus (supostos) leitores (Minas Gerais, 1947-1961)*. 2013. 435f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto. *A revista Capricho como um “lugar de memória” (décadas de 1950 e 1960)*. 2009. 260 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. (Área de Concentração: Estudos de Gênero).

SALERNO, Laura Peretto; CUNHA, Maria Teresa Santos. Discursos para o feminino em páginas da revista *Querida* (1958-1968): aproximações. *Educar em Revista*, Curitiba, n.40, p. 127-139, abr./jun. 2011.

SAMPAIO, Isabel Silva. *Para uma memória da leitura: a fotonovela e seus leitores*. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 2.ed. Brasília: UnB, 1992.

WHITE, Hayden. *Tópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.



## NATÁLIA LESSA E O ENSINO DA DANÇA

*Elisângela Chaves*

*Andrea Moreno*

Natália Victor Lessa, professora cuja trajetória profissional no ensino da dança para meninas é objeto de estudo desta pesquisa, viveu desde os três anos de idade na cidade de Belo Horizonte. Foi nesta cidade, criada no limite das transformações culturais do século XIX, com a missão de a partir de 1897 ser a capital do Estado de Minas Gerais, que Natália Lessa foi educada, se formou professora e lecionou durante 30 anos na cadeira de Educação Física<sup>1</sup> do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e, durante 50 anos, em seu Curso de Dança. Viveu na cidade de Belo Horizonte da infância até seu falecimento em 1986, aos 78 anos de idade.

O ano de 1934, e sua trajetória, tem especial importância para esta pesquisa, tratando-se do ano em que ela criou o *Curso Natália Lessa*, atividade duradoura em sua carreira na capital mineira e em outras localidades do Estado. Atendendo somente às meninas, ela cria o primeiro espaço privado e especializado no ensino da dança em Belo Horizonte. Natália Lessa ministra aulas e realiza apresentações em diferentes locais da cidade.

---

<sup>1</sup> Será mantida no texto, originalmente, a grafia de época nas referências e citações. Algumas palavras que estão repetidamente nas fontes como *dansa/dança*, *gymnastica/ginástica*, *educação physica/educação física* sofreram alterações ortográficas nos anos em análise. Dada a dificuldade de datar essas alterações, será mantida a escrita de acordo com o período e/ou referência em que se insere a palavra mencionada no texto. Na narrativa da pesquisa, essas palavras serão escritas de acordo com a ortografia atual.

O contexto histórico e cultural no qual viveram as alunas, a professora e a sociedade que acompanhou este trabalho compõe cenas na cidade que, apesar das porosidades, nos suscitam um rico conjunto de significados para formação feminina no período, em Belo Horizonte. A identificação e percepção dessas apropriações, práticas e possíveis representações são elementos orientadores para o desenvolvimento desta narrativa.

Esta análise foi possível a partir da captação das experiências vividas e proporcionadas por esta professora e um conjunto de fontes indiciárias para compreensão de como sua vida se constituiu através de suas práticas educativas na dança. O desafio é justamente tecer uma compreensão histórica, apontando as condições nas quais elas se produziram e reverberaram para uma rede de sociabilidade, inscrevendo outras experiências.

O trato com as fontes está ancorado no debate de Carlo Ginzburg (1989) e de sua discussão sobre o paradigma indiciário e a necessidade de examinar os pormenores das possibilidades históricas. Aos indícios nos documentos somaram-se acervos outros de imagens, entrevistas e publicações da imprensa.<sup>2</sup> Elegemos a produção da imprensa local como referência, entendendo-a como um instrumento privilegiado nesse momento histórico de disseminação de ideários educacionais para a modernidade e com grande influência sobre os debates cotidianos em circulação na vida cultural da cidade.<sup>3</sup> Buscamos na imprensa não somente o nome de Natália Lessa, mas também a dança, a educação feminina, as práticas corporais, a educação e a cidade. Além dessas referências da imprensa, nas quais comumente o anúncio de práticas da professora Natália Lessa vinha acompanhado de imagens de suas alunas, também outros documentos relacionados à sua vida pessoal e profissional, como fotografias e as memórias de familiares, alunas e amigos foram reunidos para compor as fontes sobre sua trajetória pessoal e profissional.

---

<sup>2</sup> Nosso especial agradecimento às pessoas que disponibilizaram seus acervos pessoais para a realização desta pesquisa: Arnaldo Alvarenga, Martha Lessa Melo, Leonardo Lessa, Maria José Lemos, Yolanda Sant'anna Torres.

<sup>3</sup> Ao selecionar fontes para este estudo pensamos como Silvana Goellner: “um documento, uma imagem, um artefato não são fontes históricas em si. É o/a pesquisador/a que lhe atribui esse significado a partir das questões que levanta para pesquisar, das indagações que faz sobre esse documento, da trama a partir da qual o documento é engendrado e sobre a qual ele pode falar. O documento é uma fonte porque alguém lhe confere voz” (GOELLNER, 2005, p. 2.599).

## NATALIA LESSA, TRAJETÓRIA E VIDA

A delimitação do recorte temporal desta pesquisa, datada de 1928 ao ano de 1960, foi uma escolha diante de um conjunto de acontecimentos que envolveram a vida e as atividades profissionais da professora Natália Lessa. Portanto, demarcamos o ano de 1928, quando ela, já formada na escola Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus, dá início à sua trajetória na docência como estagiária na cadeira de *gymnastica* no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Acompanhamos sua carreira até 1960, ano de sua aposentadoria no Grupo Escolar, e o consequente afastamento das atividades escolares. Após poucos anos, seu Curso de Dança parou de funcionar no Salão Nobre do Grupo Escolar e se instalou no Clube Belo Horizonte. Sua aposentadoria marca também sua desvinculação como professora de Educação Física. Após essa data, ela passa a se dedicar unicamente à dança, já em uma fase de maturidade profissional, com 26 anos de experiência em seu curso.

Desde o início da carreira, atuou na ginástica, na educação física e na dança, áreas para as quais ela buscou formação e aperfeiçoamento. Mas a dança ocupou um espaço especial em sua trajetória. Ao ser entrevistada, em 1983, pelo repórter José Maurício do Jornal *Estado de Minas*, em comemoração aos seus 50 anos de carreira na dança, ela declara:

Estou custando a deixar a dança – afirma – que para mim é tão importante como há cinquenta anos atrás. Enquanto estiver de pé, conversando, andando, falando, a dança terá igual intensidade dentro de mim. (ESTADO DE MINAS, 03 de julho, 1983)

Era considerada uma mulher séria, trabalhadora, recatada e discreta; segundo seus familiares e alunas, não gostava de subir ao palco nem para receber flores ao final das apresentações. Ela não foi dançarina, não se apresentava, ensinava a dançar. Nas apresentações esteve sempre fora dos palcos, nos bastidores. Seu envolvimento abrangia ser professora, coreógrafa, diretora, organizadora e idealizadora de seus festivais.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> No programa do Festival das alunas do Curso “Natalia Lessa”, no Cine Teatro Brasil em 5 de janeiro de 1943, consta na ficha técnica: Natalia Lessa- Direção, idealização e organização; Orquestração – M. Masferrer; Pianista – Anita Andrade; Orquestra – Luiz Strambi; Ornamentação – Flora.

Em busca da ampliação de suas experiências e seus conhecimentos, fez cursos, estagiou no Rio de Janeiro e costumava viajar para São Paulo, onde assistia a espetáculos de dança. Além dessas experiências vividas, com foco em sua preparação como professora, atuou também ministrando aulas de dança em outras escolas da cidade, de forma temporária ou vinculada a eventos. Em todas essas experiências há um fator em comum: práticas corporais para turmas femininas, por toda sua trajetória, por exemplo, no período de 1939 a 1945, em que ministrou aulas no Departamento Feminino do Minas Tênis Clube, como professora de *gymnastica e dansa*.

Natália Lessa foi uma referência na dança belorizontina, principalmente no período em análise. Desde o final do século XX, é recorrente a vinculação de seu trabalho a notícias sobre a história da dança em Minas Gerais e na capital. Nos últimos anos de sua carreira, e após a sua morte, reverberaram de sua obra homenagens que exaltam sua competência, pioneirismo, autodidatismo e perseverança, junto também ao anúncio de perseguições e críticas em relação à sua formação específica em dança e algumas metodologias de ensino, que são rebatidas e “ditas” como injustas.<sup>5</sup>

Professora de filhas de pessoas ilustres e influentes, como ex-governadores do Estado, apesar do grande prestígio da elite belorizontina, Natália Lessa se preocupou em incluir em seu Curso meninas com poucos recursos financeiros:

Foi professora não só para as filhas dos Governadores Juscelino, Benedito Valadares e Nisio Batista, também de meninas dos bairros mais carentes, que recebiam desde os uniformes até as fantasias mais caras e sofisticadas com que se apresentavam nos aplaudidos espetáculos, do Teatro Municipal, Cinema Brasil, Teatro Francisco Nunes, Instituto de Educação, e cujas as rendas ela destinava integralmente a Santa Casa, hospitais e Associações Beneficentes da Capital.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Referência aos relatos de familiares e ex-alunas, que estão registrados a partir de entrevistas realizadas para esta pesquisa e outras publicadas na coletânea *Missão Memória da Dança* – Natália Lessa, prazer de dançar e no banco de dados do projeto: História dos artistas mineiros – Dança, do Núcleo de História oral da FAFICH/UFMG.

<sup>6</sup> Parte do texto do Projeto de Lei n. 4602, de 11/11/1986 – Dá a denominação de Professora Natália Lessa a uma via pública da capital. Autor: Vereador Geraldo Barreto e ex-alunas. Proposição de Lei n. 300/86.

Sua carreira está vinculada a homenagens formais que podem ser identificadas nos trechos dos textos de documentos, como a nomeação de uma via pública com seu nome em Belo Horizonte, em 1986;<sup>7</sup> o reconhecimento de seu Curso como utilidade pública pela Câmara Municipal, em 1967;<sup>8</sup> ou no I Encontro de Escolas de Dança e Balé de Belo Horizonte, dedicado a ela e à professora Tatiana Leskova, em 1980;<sup>9</sup> ou ainda nas várias notícias em homenagem ao seu trabalho já no fim de sua carreira, ou após sua morte, divulgadas em diferentes jornais locais.<sup>10</sup>

Algumas características da vida e trajetória profissional de Natália Lessa nos chamam a atenção em relação a sua geração. Com precariedades financeiras junto à família, filha mais velha, tornou-se financeiramente independente e assumiu junto à mãe a criação dos irmãos mais novos. Mulher solteira, sem indícios de relacionamentos amorosos, sem filhos, dedicou-se à família e ao trabalho. Estabeleceu-se perante a sociedade por seu trabalho, e se tornou um nome conhecido em Belo Horizonte. Religiosa, vinculava os benefícios financeiros de seus espetáculos às obras assistenciais de caridade e à Igreja católica.

Seu Curso de Dança e suas apresentações fizeram parte da ambiência da cidade; mobilizava alunas, familiares e convidados. Atravessou gerações. Ex-alunas

---

<sup>7</sup> Projeto de Lei n. 4602, de 11/11/1986 – Dá a denominação de Professora Natália Lessa a uma via pública da capital. Autor: Vereador Geraldo Barreto e ex-alunas. Proposição de Lei n. 300/86. Rua localizada no Bairro Trevo, próximo à Lagoa da Pampulha.

<sup>8</sup> “[...] REQUEREMOS, a V. Exa., ouvida a Casa, em regime de urgência e com dispensa dos pareceres das Comissões Técnicas, seja enviado àquele CURSO, na pessoa de sua Fundadora, PROFESSORA NATÁLIA LESSA, os mais calorosos aplausos e nosso incentivo para que continue o seu glorioso trabalho em prol de nossa juventude”. Vereadora Júnia Marise Coutinho, 1967. Parte do texto apresentado à Câmara Municipal de Belo Horizonte como solicitação do título de utilidade pública para o Curso de Dança Natália Lessa, aprovado na proposição n. 1528/67.

<sup>9</sup> “Ao lado de Tatiana Leskova. O Primeiro Encontro das Escolas de Dança e Ballet de Belo Horizonte vai possibilitar um ato de inteira justiça, homenageando uma outra mulher. Natália Lessa. Sobre Natália, o melhor é ouvir o que dela dizem as pessoas e o mínimo que se fala é que há uma fase do ballet em Minas antes e depois dela.” *Jornal Estado de Minas*, 08/06/1980.

<sup>10</sup> Natália Lessa: 50 anos de balé – *Estado de Minas*, 09/08/1983; A história escrita na ponta dos pés – *Estado de Minas*, 07/12/1997; Passos históricos – *O tempo*, 20/09/2002; Em tempo de ballet, conheça um pouco de Tatiana e Natália – *Estado de Minas*, 08/06/1980; Modernidade na ponta dos pés – *Estado de Minas*, 31/03/2002; Do pioneirismo dos mestres à consolidação da vanguarda – *Estado de Minas*, 12/12/1997.

viram suas filhas e netas serem coreografadas por ela. Uma escola que foi reconhecida pela comunidade da capital mineira.<sup>11</sup>

Natália Lessa viveu a partir de Belo Horizonte grande parte do efervescente século XX. Ela vivenciou projetos e processos de novas exigências sociais diante das pretensões e transformações da cidade e da vida urbana, na ânsia e nas adaptações à modernidade em suas diversas manifestações na cultura, na educação, na política. Fez parte de uma geração de mulheres que passaram a constituir a cena pública da cidade, o mercado de trabalho e as transições do papel social da mulher que foi redesenhando novos comportamentos e novas opções para se viver. Na condição de sujeito de seu tempo, esteve em meio às paulatinas transformações da jovem capital mineira; acompanhou seu crescimento; conheceu outras cidades, outras capitais e se dedicou à educação mineira, mas não qualquer educação – a do corpo.

Foi esse indício que deu início à análise da potencialidade da trajetória e do trabalho de Natália Lessa como fio condutor desta pesquisa. A dança e a feminilidade constituem uma “parceria” arraigada à história do ensino da dança no Brasil. Uma tradição pouco investigada academicamente. O ensino da dança ainda é precariamente explorado em sua historicidade em diálogo e conexão com outros campos temáticos, tais como os estudos de gênero e sexualidade. Ao nos deparar com a biografia dessa professora, identificamos uma multiplicidade de chaves de leitura, que nos possibilitariam tecer uma narrativa histórica, de um tempo e de um espaço em que a dança foi apropriada como recurso educacional para meninas belorizontinas.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> “As ex-alunas do “Curso Natália Lessa” reúnem-se, hoje, num gesto de carinhosa solidariedade para com sua muito amada mestra para lhe sussurrar ao pé do ouvido que, se o curso se encerrou não se apagaram, entretanto, as luzes das ribaltas... o letreiro talvez. No coração de todas nós, porém, especialmente no daquelas que têm seus cursos próprios continuam as lições que de Natália recebemos e que o brilho de sua recordação refulge especialmente quando alguma dá vida surge em horas sombrias e nas retempera; ou quando diante dos aplausos recebidos, a força de sua presença nos transporta à infância; sonhando com os sucessos idos nas apresentações distantes. Então nos vem à memória os comentários dos jornais da época as frases do jornalista Carlos Felipe: “Sobre a atuação desta mineira é melhor ouvir o que dizem dela” – é o marco do ballet em Minas Gerais; antes e depois de Natália Lessa”. Parte do texto apresentado à Câmara Municipal de Belo Horizonte como Projeto de Lei n. 4602, de 11/11/1986.

<sup>12</sup> Nesse caso, valho-me da definição de Sandra J. Pesavento, para quem “a história tem como meta atingir a verdade do acontecido, mas não como mimeses. Entre aquilo que teve lugar um dia, em um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta o que aconteceu há uma mediação.” (PESAVENTO, 2003, p. 50).

## O ENSINO DA DANÇA E A FEMINILIDADE

A trajetória de Natália Lessa nos desafia a pensar e a problematizar como o ensino da dança em Minas Gerais se imbrica aos processos de construção de uma feminilidade ancorada em tradições sociais, pensada desde a infância, e bombardeada por ideais modernizantes. Captar esses indícios da experiência sensível de um indivíduo também exige da pesquisa o trabalho de contextualização múltipla. Nesse sentido, articulamos discursos acerca da localidade, dos pensamentos pedagógicos, dos ideários sociais sobre a feminilidade e a educação do corpo em circulação nas décadas de 30, 40 e 50. Caminhamos sob orientação do pensamento de Jacques Revel (1998), de que cada ator histórico, como é o caso de Natália Lessa nesta pesquisa, está envolvido e participa do todo, se inscrevendo nesse contexto, de maneira próxima ou distante, nos processos de dimensões variáveis, indo do mais local ao mais global. Para o autor,

o que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais. (REVEL, 1998, p. 28).

Assim sendo, a lente objetiva desta pesquisa busca realizar uma análise mais restrita, mas em comunicação com o global; que caminha junto com a biografia de Natália Lessa, mas que não se restringe a ela, ampliando a lente para identificação de detalhamentos da trama referentes às experiências coletivas possibilitadas, produzidas e originadas em sua experiência individual.

A hipótese que perseguimos é de que a professora Natália Lessa, através de seu trabalho, fomentou uma representação social na cidade de Belo Horizonte, a partir da dança como uma prática corporal adequada para educar em uma dada direção a feminilidade a ser apropriada pela juventude moderna. Na década de 30, período no qual o Estado brasileiro busca concretizar várias ações no campo das práticas esportivas e corporais, a vida dita modernizada exigia uma nova educação física, que possibilitasse corpos capazes de enfrentar seus desafios como: as mudanças de ritmos, a movimentação intensa, o vigor físico. Era necessária a geração de formas de intervenção para regenerar e educar novas sensibilidades. Para Silvana Goellner,

a euforia da e para com a Educação Física exige e provoca a produção e a circulação de informações, tanto no que diz respeito à divulgação das conquistas e dos méritos esportivos de grupos e indivíduos como ao aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógicos sobre as diferentes possibilidades de movimentação do corpo. Uma vez divulgada a idéia da necessidade de um cuidado corporal para a aquisição e preservação da saúde, da beleza, e da força produtiva, necessárias se fazem atitudes e situações voltadas para a consolidação dessa afirmação. (GOELLNER, 2003, p. 17)

Em Minas Gerais, o entusiasmo para consolidação de uma nova cultura física se manifestou de diferentes formas, mas foi para a escola e na escola formal que Natália Lessa se apropriou deste ideário. Para além das ações prescritas e realizadas no espaço da instrução pública, outras ações se destacaram na cidade.

[...] O “Curso Natália Lessa”, sem nenhum favor, realiza obra de verdadeira brasilidade, preenchendo, desde há muito, uma grande lacuna que existia na capital. Com aulas de ginástica, dansas clássicas, típica e regional; e sapateado, ensina a meninas de 3 e 12 anos de idade. Belo Horizonte tem assistido, ultimamente, a espetáculos de rara beleza e graça, proporcionados pelas alunas desse curso. Ritmo e beleza, encantamento e raça, é o que temos presenciado, em diversas oportunidades, nas belas exibições que o “Curso Natália Lessa” tem oferecido à nossa sociedade[...]. (REVISTA ALTEROSA, ano I, n.4, 1939, s/p)

A proposta por ela empenhada fundada na ginástica foi aclamada, mas também rebatida anos depois. Recebeu severa crítica em relação à sua competência para ensinar balé. Críticas feitas pelos bailarinos e professores de balé Carlos Leite<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Segundo Arnaldo Alvarenga “Carlos Leite – Natural de Porto Alegre, nascido em 23 de julho de 1914 [...] foi bailarino da Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Seu talento e habilidade logo ascendem-no à condição de primeiro bailarino do teatro. [...] Participa então da criação do Ballet da Juventude, no qual atua como bailarino e diretor de cena, ao lado do coreógrafo e diretor Igor Schwesoff. Durante uma passagem do Ballet da Juventude por Belo Horizonte, em 1947, recebe convite do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para criar aqui uma escola de balé clássico, a primeira da cidade, fato que se concretiza com sua mudança para Belo Horizonte. Dessa forma, inicia-se aqui o trabalho ao qual Carlos Leite se dedicaria até o final de seus dias, o ensino do balé. Com ele nasce o Ballet de Minas Gerais, que, ao longo dos anos, após sucessivas transformações, tornou-se o que é hoje a Companhia de Danças do Estado de Minas Gerais.” (ALVARENGA, 2009, p. 17).

e Klaus Viana,<sup>14</sup> que expuseram, em 1960, no jornal *O Diário da Tarde*, através de entrevista, as dificuldades de expansão da dança em Belo Horizonte e uma tensão vivida entre essa professora e outros professores de dança na cidade. Na reportagem ela é discriminada pelo professor Carlos Leite por sua trajetória de formação, sem vinculação artística a priori e sem embasamento técnico no balé. Dizia ele:

[...] considero Natália Lessa uma criminoso e que deveria ser punida, pelo fato de aceitar alunas de três e quatro anos de idade e já nas primeiras aulas colocar estas meninas a dançar ponta. Isto é um crime visto que poderá provocar o arqueamento das pernas, quebrar a coluna vertebral ou aleijar a criança para toda a vida. [...] Aliás, convém lembrar que Natália Lessa nunca estudou ballet na vida dela, e o que ensina é na base do que viu em cinema ou revistas. (LEITE, 05 de setembro, 1960)

Suas ex-alunas atestam que ela foi perseguida e injustamente difamada por outros artistas da cidade. Segundo Glória Reis, em matéria intitulada “Já é tradição na capital”, o jornal *Diário em Revista*, sem data, mas provavelmente no ano de 1960, publica a seguinte declaração de Natália Lessa, em comemoração aos 26 anos do curso:

Não há quem não conheça na Capital D. Natália Lessa ou que não tenha ouvido falar no Curso Natália Lessa que, ao contrário do que muita gente pensa, não se destina a formar bailarinas. “Isso não é e nunca foi minha intenção”, fez questão de afirmar a O Diário. “A minha intenção” – esclarece Natália Lessa – é orientar um pouco a graça que as alunas têm. E o meu curso tem alcançado esse objetivo, tanto que a sociedade belo-horizontina prestigiou de tal maneira a minha iniciativa que hoje rara é a família em que não conto com uma ex-aluna. (O Diário em Revista, *apud* REIS, 2010, p. 39)

---

<sup>14</sup> Klaus Vianna, ex-aluno de Carlos Leite, bailarino e coreógrafo belo-horizontino, a partir do trabalho com os alunos de sua escola e com outros de níveis mais avançados, provenientes do Ballet de Minas Gerais, compõe seu núcleo de bailarinos, e, juntamente com sua esposa e também bailarina, Angel Vianna, instauram o ballet moderno em Belo Horizonte. Reconhecido por seus trabalhos de características inovadoras e modernas, na tentativa de levar a efeito uma dança genuinamente nacional. (ALVARENGA, 2002). *Jornal Diário da Tarde*, 05 de setembro de 1960, p. 2.

De acordo com essa e outras fontes, a perspectiva da formação da bailarina não parece fazer parte da proposta de Natália Lessa. Como ela própria declara, não é, nem nunca foi sua intenção. A orientação para despertar a graça das meninas assemelha-se aos discursos em circulação sobre a educação corporal feminina, nos quais a graça aparece como requisito necessário à composição das práticas corporais para mulheres como uma espécie de garantia da manutenção de uma feminilidade sadia e eugênica.

## **BELO HORIZONTE E A EDUCAÇÃO FEMININA**

O recorte temporal e a multiplicidade de questões que envolvem a História da Educação, em seus entrelaçamentos com a história de Belo Horizonte e com a história da dança nessa cidade, exigiram uma flexibilização das reflexões sobre o objeto desta pesquisa. Identificando o fluxo de mudanças que se instaura e/ou se pretende instaurar na capital mineira, dos espaços reservados às pessoas, a modernidade será tomada aqui como um tempo de eclosão de descontinuidades. Para refletir sobre esse quesito nos orientamos pelas reflexões de Walter Benjamin, o cenário de modernidade no qual está inserida a cidade de Belo Horizonte. Para Benjamin,

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. [...] O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. (BENJAMIN, 1996, p. 224)

O cenário que figura esta narrativa histórica tem na ambiência cultural da cidade e na trajetória profissional dessa professora importantes indícios para a tessitura das relações entre seu ensino de dança e a educação feminina no recorte deste estudo. A materialização do projeto de modernidade só poderia se concretizar mediante o cultivo de novas maneiras e modos de se viver na cidade, pensada e planejada para ser um centro urbano irradiador da modernidade republicana, com pretensões de destaque nacional, para além de uma vitrine moderna de praças, ruas, avenidas e edificações, os habitantes de Belo Horizonte também foram foco de atenção. Questões que passavam necessariamente pela adaptação, aprendizagem e (re) invenção de comportamentos.

Os corpos que ocupavam os espaços precisavam se mover e se postar em novos ritmos, com elegância, com higiene. As atitudes corporais singulares precisavam desenvolver um comportamento social de pertencimento à essa ambiência, principalmente quando observadas nos espaços públicos. Os sujeitos e seus grupos sociais necessitavam de outra sensibilidade para ser e estar na intencionada cidade moderna, naquele mundo urbano. (MORENO; VAGO, 2012, p. 68-69).

As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. Nessa medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida. (PESAVENTO, 2005, p. 57)

Como nos lembra Sandra Pesavento, “As sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada” (PESAVENTO, 2004, p. 1). Dessa forma, todo o ambiente de vivência social deveria ser reformado, propiciando novas experiências e uma nova apreciação desses espaços. Como cita Clarice Nunes (2000), “os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos” (NUNES, 2000, p. 374-375).

Assim, apesar do alto investimento na educação moldada para a instituição escolar formal, outras possibilidades educacionais também ampliam suas intervenções no espaço cultural da cidade. Despertar essa nova sensibilidade para os tempos modernos exigia uma processual educação, que precisava ser incutida desde a infância para cultivar uma “nova” população, em interação com novas práticas escolares e culturais. De finais do século XIX e início do século XX,

[...] ganha destaque as preocupações em torno de como incorporar culturalmente os sujeitos sociais em suas diferentes manifestações, na perspectiva da formação de homens e mulheres civilizados e educados. Fundamentados na tese da homogeneidade cultural e da formação da opinião pública, a cultura urbana e a cultura escolar elaboradas nessa

época lida com a diversidade material e social dos indivíduos produzindo uma tensão permanente com os elementos fundantes da sociedade de então: razão, propriedade e indivíduo. (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p. 204)

Mas intenções e prescrições não traduzem necessariamente as práticas vividas, experienciadas em um dado momento histórico. Além dos discursos e intervenções na capital mineira obstinada na aquisição de hábitos e costumes de referência moderna, José Murilo de Carvalho argumenta que Belo Horizonte, apesar de profundamente marcada pela intenção do novo, e deste moderno, vivia ambigualmente uma densa valorização da conservação de tradições. Após a imposição do novo regime, o Estado mineiro assumiu um programa de modernização conservadora. “A relação do Estado com o indivíduo era uma combinação de repressão e paternalismo. [...] Deturpava-se, ao mesmo tempo, a boa modernidade e a boa tradição” (CARVALHO, 1999, p. 127). As resistências sociais às inovações, a própria concepção imposta por militares e técnicos, incorporada pelo ideário do Estado Novo, desconsiderava a dimensão da iniciativa individual e o mecanismo de controle dessa modernização era solucionado com o autoritarismo.

A força da tradição não se revelava somente nas resistências ao que se considerava moderno, e que eram muitas coisas nesse momento, mas também na reação às interferências do cotidiano, sobretudo da vida doméstica. Os padrões de moralidade familiar eram fortes e rígidos, especialmente os aplicados às mulheres (CARVALHO, 1999). A feminilidade a ser caracterizada como moderna e vinculada aos princípios culturais dessa cidade encontravam-se num campo de limites tênues entre a recepção e apropriação do novo e a conservação das tradições. Nessa cena de disputas sociais e culturais na cidade, entre a modernidade e a tradição, os projetos educacionais foram focos de grande investimento.

Mas como educar esses corpos? Como cultivar essas sensibilidades? Como identificar que feminilidade? A problematização dessas questões em um tempo passado nos leva, cada vez mais, a pensar nas ambiguidades contidas ao entorno de nosso objeto de pesquisa. Lucien Febvre (1989), anuncia a sensibilidade como uma nova temática para história, um desafio que exigiria do pesquisador a aproximação de outras ciências sociais, de outros campos de conhecimento. As sensibilidades evocam as relações entre as pessoas, as experiências comuns que permitem reações semelhantes, que não devem ser confundidas com uma sim-

ples reação automática ou uníssona. A vida afetiva é individual e subjetiva, mas manifestações compartilhadas se difundem contagiando mimeticamente uns aos outros, não como reação automática ao mundo exterior, mas como sensibilidades relacionadas na manifestação de emoções. Nossas reflexões a cerca da educação do corpo, perpassam por essa noção. Para Soares,

os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dar-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2006, p.110)

Diferentes estratégias foram disseminadas para promoção de uma educação corporal feminina, para constituição de outra mulher que, conseqüentemente, seria uma nova mãe, uma nova professora, capaz de educar em seu lar, em sua sala de aula, e nos espaços públicos por onde elas passam a circular cada vez mais. Sensibilidades cultivadas individualmente, mas inter-relacionadas e que difundiriam um ideário. As discussões sobre a educação feminina são respaldadas com forte menção à saúde e à moral, uma definição clara de sua posição social no período em que a maternidade era o horizonte desejável para o sexo feminino. Na busca da constituição de uma mulher moderna, as práticas corporais tiveram importante destaque; traduziam inovações nos divertimentos, no esporte em ascensão e nas práticas cotidianas.

## **A DANÇA QUE EDUCA A FEMINILIDADE**

A ênfase da citação da cidade como mediadora da produção de Natália Lessa não se dá por mera delimitação contextual. Entendemos que foram as articulações possíveis nessa ambiência que permitiram à Natália e a suas alunas se estabelecerem e se tornarem parte da história local. Através delas a dança foi introduzida em outros espaços, fora a escola e os salões de festa.<sup>15</sup> O fato de uma mulher organizar, em

---

<sup>15</sup> Segundo Arnaldo L. de Alvarenga, o trabalho de Natália Lessa propiciou as condições iniciais que construíram a formação do campo da dança profissional em Belo Horizonte, através do ensino de

Belo Horizonte, um espaço educativo, sob a égide do Estado, dada sua localização e destinado à infância e à juventude femininas, sinaliza o reconhecimento da dança como prática viável na ampliação da presença da mulher nas cenas públicas, da valorização de sua preparação para essa exposição. À cena republicana mineira, já habituada às festividades escolares e cívicas, acrescentam-se os festivais das jovens alunas do Curso Natália Lessa. Era uma nova convivência, no cotidiano do Curso e nas apresentações públicas, que expunha a gestação de uma feminilidade. Essa sociabilidade, segundo as alunas, era totalmente feminina. A presença masculina de pais e parentes se reservavam às apresentações, mas no cotidiano eram as meninas e as mulheres que se juntavam à professora Natália Lessa em seu Curso, Figura 1, um espaço feminino e devotado à dança.

**Figura 1 – Alunas do Curso Natália Lessa no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 1942.**



*Fonte:* Acervo pessoal Leonardo Lessa

---

dança e da formação de um público frequentador de seus espetáculos nos auditórios e teatros da cidade (ALVARENGA, 2002, p. 92-96).

Nesta pesquisa, pudemos revelar Natália Lessa trilhou uma carreira diferenciada para os anos de 1930; que buscou e desenvolveu uma proposta de ensino ainda incipiente na capital mineira. Para primeira metade do século XX, foi uma mulher fora de alguns padrões prescritos para vida social feminina, mas, em absoluto, uma transgressora dos costumes mineiros. Tanto que se manteve em êxito por longo tempo, com aceitabilidade social e pedagógica, além de uma conduta pessoal que fizeram de seu nome uma referência de confiabilidade para o ensino de práticas corporais femininas na capital. O Curso lhe possibilitou autonomia financeira e respeitabilidade social, inclusive por uma conduta moral e religiosa referenciadas; um empreendimento de sucesso durante 50 anos; a formação de plateias para audiência de seus festivais; a valorização da dança para a educação feminina e para a apreciação cultural na cidade.

Contemplando arte e ciência, educação estética e educação física, ela investiu na dança como expressão de feminilização de suas alunas, apresentando à sociedade local suas meninas graciosas, elegantes, disciplinadas e higienizadas. Analisar historicamente esse primeiro curso em Belo Horizonte, a ambiência do período e da localidade, os discursos e ideários em circulação sobre a educação feminina, a educação do corpo e o ensino da dança nos possibilitou uma leitura de motivações para a instauração e uma relação direta entre dança e educação feminina. Questões promotoras de uma distinção social qualificada e valorizada desde infância, para a formação da mulher mineira moderna.

A criação do curso, em 1934, passou de inovação à tradição educativa na vida cultural da cidade. Nada que pudesse incomodar a moral e os bons costumes mineiros, mas reforçar e ampliar valores importantes para a rede de sociabilidade a ela ligada e formada fundamentalmente pelas elites locais. Uma prática capaz de proporcionar a aquisição da graça feminina, do corpo saudável, e da disciplina necessária para o bem se portar socialmente e cumprir a função da maternidade.

O resgate das práticas de Natália Lessa em sala de aula e nas apresentações pela cidade forjou duas dimensões complementares e consequentes. O espaço de aprendizagem e o espaço de divulgação da aprendizagem. Todo o processo educacional proposto por ela nas aulas vinculava-se à culminância das apresentações coreográficas. Uma prática que fomentou a formação de plateias seja nos teatros ou em outros espaços de apresentação, e a apreciação da dança através da divulgação nas revistas e jornais, onde os belorizontinos podiam ver suas meninas expostas como exemplares de um futuro desejável.

A dança capaz de educar, inclusive a feminilidade, estava associada à promoção da saúde, ao vigor físico, ao embelezamento das formas corporais, à expressão e controle das emoções, à aquisição de hábitos e atitudes que expressassem uma identidade sexual graciosa, contida e elegante. Num período marcado por mutações, muitas eram as inovações para a vida feminina. A tensão de como educar as meninas para modernidade, sem corromper sua tradicional função social da maternidade vinculada ao casamento, exigia alternativas convincentes e eficientes. Entendemos Natália Lessa como uma personalidade que comporta ambiguidades pertinentes a seu tempo. Uma mulher que construiu sua vida sob perspectiva diferenciada das prescrições sociais, mas sem contrariedades a elas.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Arnaldo Leite de. *Dança Moderna e Educação da Sensibilidade: Belo Horizonte (1959-1975)*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados*. Belo Horizonte – MG: Editora da UFMG, 1999.
- CHARTIER, Roger. In: *À beira da falência: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre, Universidade/UFRGS, 2002. p. 61-79.
- CHAVES, Elisângela. *A Escolarização da dança em Minas Gerais (1925-1937)*. Belo Horizonte, 2002. 159 p. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- DUTRA, E. de F. (org.). *BH: Horizontes Históricos*. Belo Horizonte: Arte, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989. p. 143-179.

GOELLNER, Silvana V. Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

GOELLNER, Silvana V. História das mulheres: considerações teórico-metodológicas acerca do fazer historiográfico. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 14, 2005, Porto Alegre. Anais Porto Alegre: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, p. 2594-602.

LOURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORI, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

MORENO, Andrea, VAGO, Tarcísio Mauro. Nascer de novo na cidade jardim da República: Belo Horizonte como lugar de cultivo de corpos (1891-1930). In: *Revista Pro-Posições*. Faculdade de Educação. Campinas-SP: UNICAMP, v.22, n.3, set/dez 2011

NASCIMENTO, Kelly C. Entre a Mulher ideal e a Mulher moderna: Representações femininas na imprensa mineira – 1873-1932. Dissertação Pós-Graduação em História, Belo Horizonte, 2006.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

PEREIRA, Roberto. *A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 332p.

PESAVENTO, Sandra J. *Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades*. Nuevo In: Mundo Mundos Nuevos, Número 4-2004, disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document229.html>. Acesso: 06 de março 2013

PIMENTEL, T. V. C. Belo horizonte e a face conservadora do moderno. In: *A torre Kubitschek – Trajetória de um projeto em 30 anos de Brasil*. Belo Horizonte. Secretaria de Estado de Cultura, 1993, p.33-39.

REIS, Glória. *Natália Lessa, uma vida para dança*. Belo Horizonte, 2010.

REVEL, Jacques. (org). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SANTOS, Jorge Fernando dos. *BH em cena: “teatro, televisão, ópera e dança na Belo Horizonte centenária*. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SOARES, Carmem Lúcia. *Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas*. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.) *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-130.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. *Varia História*. Revista Depto de História da FAFICH. Belo Horizonte, n. 18, set., 1997, p.203-222.

VIDAL, Diana G. Um olhar sobre os estudos de gênero em História da Educação no Brasil. In: MORAIS, Christianni C.; PORTES, Ecio A.; ARRUDA, Maria Aparecida. (org.) *História da Educação Ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

## “SENTIDO NOVO DA VIDA RURAL”: A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA (1949-1963)

*Leonardo dos Santos Neves*

O “Sentido Novo da Vida Rural” foi um discurso proferido pelo Governador Milton Campos (1946-1950), em 13 de julho de 1948,<sup>1</sup> na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais. É por meio dessa exposição oral que o Governador mineiro apresenta a necessidade de organização do trabalho rural e o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas de produção como fator preponderante na recuperação econômica do estado.

Essas estratégias faziam parte do *Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção* de Minas Gerais, de 1947, que aspirava agregar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico a uma política social de modernização rural. Além da importância do social, por meio da modernização da escola rural, o plano de recuperação se completaria com elementos de saúde e de higienização da população do campo.

Dentre todas as propostas sugeridas no *Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção* de Minas Gerais e suas possíveis histórias, procura-se

---

<sup>1</sup> Discurso proferido pelo Governador Milton Campos, em 13 de julho de 1948, na inauguração do curso de aperfeiçoamento destinado a professores primários da zona rural de Minas Gerais. Esse discurso foi publicado em 1951, no livro “Compromisso Democrático”, que reúne alguns dos pronunciamentos realizados por Campos enquanto Governador de Minas Gerais, entre 1946 a 1950.

apresentar aqui a criação e o funcionamento da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza (1949-1963), uma escola pública de formação de professoras para atuarem no meio rural. O distrito de Conselheiro Mata – pertencente à Diamantina-MG – abrigou, juntamente com outras localidades do Estado, cursos de formação para Professores Rurais que duravam aproximadamente três anos, em regime de internato, e eram oferecidos pela Secretaria de Educação.

O curso normal inserido em Conselheiro Mata integra um conjunto de políticas públicas que objetivavam fazer do professor do meio rural um agente de transformação desse meio. Além da criação de escolas normais regionais para a formação de professoras rurais, outra estratégia do governo mineiro foi a organização de Cursos de Aperfeiçoamento de professores rurais que eram condensados em três meses, em regime de internato, e foram realizados entre os anos de 1948 a 1956.

Na busca de entender e situar a institucionalização desta formação, no contexto em que foi criado, este estudo tem como objetivo analisar o processo educativo da Escola Normal D. Joaquim Silvério de Souza, entre 1949 a 1963, contemplando o projeto pedagógico, a produção e apropriação de representações sobre o professor, seu papel na educação da população infantil da zona rural.

Buscou-se, também, compreender as condições que permitiram a consolidação da “Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza”. Nesse contorno, foram identificadas as condições materiais e os equipamentos postos em ação nesse estabelecimento estudado; currículo idealizado e verificadas as práticas didáticas ligadas à formação peculiar das normalistas, bem como o pensamento pedagógico que fundamentava essa formação. Foram selecionadas informações do Curso Normal por considerar que os mesmos propiciariam um estudo do significado da formação do professor rural para os grupos sociais a que se destinavam.

Considerou-se como recorte temporal dessa pesquisa o intervalo entre os anos de 1949 e 1963. A data inicial refere-se à organização e estruturação física e material da instituição de Conselheiro Mata, que efetivamente abre sua primeira turma em 1950. Já o recorte final é marcado pela promulgação do Decreto Estadual n.º 6.879, de 13 de março de 1963 que modifica os currículos para o ensino normal e, simultaneamente, altera a designação do ensino normal primário de “Escola Normal” para “Ginásio Normal”.

Essa pesquisa fundamentada nos arquivos da Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza; no Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE); no Acervo da Biblioteca do Centro de Desenvolvi-

mento e Planejamento Regional – CEDEPLAR da UFMG; no Acervo de jornais da Biblioteca Antônio Torres, em Diamantina-MG; no Arquivo Público Mineiro – APM.

## **O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS: PERSPECTIVAS PRELIMINARES**

Com o término da segunda grande guerra mundial, em 1945, a América Latina foi tomado por um sentimento de otimismo e uma sensação de que grandes e positivas mudanças estavam por vir. Uma mobilização significativa em torno de um desenvolvimento autônomo e o rompimento das amarras de uma dominação colonialista histórica foram marcas significativas desse período. Enquanto a Europa concentrava seus esforços na reconstrução pós-guerra, os países latino-americanos tentavam trilhar o próprio caminho.

Nesse contexto, floresce no Brasil o sentimento de esperança, com o fim do Estado Novo e com a possibilidade da construção de uma sociedade democrática. Atrelado a esse sentimento estava o discurso político e intelectual sobre a necessidade de desenvolvimento do país. A ampliação da educação tornou-se um dos principais catalisadores desse processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, a promoção da democracia.

Gomes (2013) ressalta duas ideias de destaque no período pós 1945, de um lado está a busca da modernização, traduzida pelo combate ao “atraso” econômico, político e cultural do país. Por outro lado, o conjugado entre tradição e mudança social, que caracteriza as décadas seguintes, presente nos intensos debates dos intelectuais da época. “Esse foi um tempo em que se expandiu a representação e também a participação política das cidades e do campo, guardadas suas especificidades” (GOMES, 2013, p. 37).

Por esse complexo, segundo Mello (1998), havia a expectativa por parte da população de que estaríamos testemunhando o surgimento de uma nova civilização nos trópicos, atrelada a conquistas materiais do capitalismo moderno. Segundo o autor, passamos por profundas transformações nos hábitos de consumo, afinal a modernização da economia e a capacidade de produzir praticamente tudo, impulsionaram os padrões de produção e de consumo próximo aos dos países desenvolvidos.

No mesmo sentido do avanço da produção houve uma significativa mudança no sistema de comercialização, com o aparecimento do shopping Center, dos supermercados, das grandes cadeias de lojas de eletrodomésticos, a revendedora de automóveis e as lojas de departamento. O processo de industrialização, segundo ele, só foi possível com a transformação da sociedade brasileira. Esta aconteceu de forma gradativa num ritmo muito lento e heterogêneo, com o declínio da ordenação social marcada pela herança do regime escravista.

Pode-se atribuir aos círculos sociais mais diretamente preocupados com a expansão econômica de mercado o comprometimento na luta contra o “antigo regime”. Ele caracteriza esses círculos como elementos típicos da cidade, representada por pessoas que partilhavam da concepção urbana do mundo e criticavam os interesses e os valores dos senhores rurais brasileiros.

Entretanto, as condições econômicas e socioculturais brasileiras não continham subsídios que permitissem a tradução exata das técnicas, instituições e valores, pertinentes aos padrões ideias de coordenação e de exploração econômicas da empresa industrial. Desse modo, segundo o autor (2008, p. 70) “é legítimo presumir que o ritmo revelado pela industrialização no Brasil foi afetado, negativamente, pelas condições sociais de existência, imperantes na sociedade brasileira, pelo menos no primeiro grande surto industrial”.

Em consequência de tais transformações, Mello (1998) analisa a intensa movimentação na estrutura social e geográfica pela qual o Brasil passou entre as décadas de 1950 até o início de 1980. Esse é um importante ponto de análise e está pautado nos efeitos migratórios da população rural e a partir daí a crescente preocupação governamental na manutenção dessa população no campo, fosse pela preocupação da produção de alimentos, fosse pelo inchaço e falta de estrutura das grandes cidades.

Minas Gerais sofre uma forte drenagem migratória, que contribuía para a redução do crescimento da sua população. Segundo Brito e Horta (2002), esse emigrantes mineiros se dirigiam, principalmente, para São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás. Vale ressaltar, essa é uma situação gradativa e que tem o seu ápice entre os anos de 1960 e 1970, quando a o índice de crescimento da população rural em Minas Gerais mostra-se negativo.

É nesse contexto, em Minas Gerais, que no final da década de 1940 se desenrolou um conjunto de propostas socioeconômicas por meio do pioneiro “Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção”, implementado no período

de 1947-1951, que tinha como perspectiva, dentre outras, a melhoria dos padrões de vida e trabalho da população do meio rural. Buscou-se, por meio dessa ótica, aproximar essa população a um modo de vida dito civilizado e urbano.

Segundo Dulci (1999), o Plano de Recuperação Econômica foi executado pelo Governador de Minas Gerais Milton Campos, que teve como cérebro da política econômica o secretário da Agricultura, Américo Giannetti, engenheiro e empresário, que presidia na época a Federação Estadual das Indústrias (FIEMG). Para o autor, o Plano de 1947 foi uma síntese dos dois caminhos que haviam sido percorridos em Minas Gerais, desde os anos de 1930, arquitetando a modernização regional como projeto – econômico e social – que abarcava indústria e agricultura e devia alcançar, ao mesmo tempo, cidade e o campo.

No interior deste contexto se consolidaram as principais ações práticas de uma proposta autêntica para as escolas primárias rurais no estado mineiro. Materializada efetivamente por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 e pela criação dos cursos de aperfeiçoamento de professores na Fazenda do Rosário, de 1947 e da Escola Normal Regional Rural D. Joaquim Silvério de Souza. O foco da criação destas escolas era desacelerar o ritmo do êxodo rural mineiro, a partir da ação dos professores especialistas em ensino rural presentes nas escolas primárias pelo interior do Estado de Minas.

Deve-se considerar que as condições de vida de homens, mulheres e crianças do meio rural, nos anos de 1940, mostravam-se precárias, com dificuldade generalizada na produção de alimentos para a própria subsistência nesse espaço socioeconômico. Nesse aspecto, a filosofia educativa destes cursos de formação enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro, buscava-se levar às comunidades rurais de Minas Gerais os benefícios civilizatórios da escola.

A escassez de cursos de formação de professores em todas as instâncias criou um déficit significativo desses profissionais em todo o país. Agravado pela demanda de um ensino escolar cada vez mais crescente, sobretudo, nas zonas urbanas, devido ao processo de industrialização, ocasionando a desqualificação do ensino rural. Segundo Antipoff, as escolas normais oferecidas eram anacrônicas e incoerentes com a realidade com a qual a normalista iria se deparar.

Tendo em vista esse panorama, o Governador Milton Campos assinala como essencial a organização do trabalho rural e o aperfeiçoamento das técnicas

agrícolas de produção como fator preponderante na recuperação econômica do estado. Incorporando a esse discurso destacava-se a importância da progressão social, por meio da modernização da escola rural, que se completaria com elementos da saúde e da higienização da população. Não obstante está a inquietação nacional e mineira com o inchaço das cidades.

## **O PROCESSO DE ADMISSÃO DA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO**

Os exames têm lugar de destaque no espaço escolar, eles são ao mesmo tempo cruciais para os destinos dos indivíduos e estruturantes para as instituições. Segundo Belhoste (2011), a avaliação escolar, no nosso caso o processo de admissão, é da mesma forma iniciação e obtenção de competências. Essas duas perspectivas reenviam a dois papéis, um social, enquanto o outro é escolar. “O candidato recebido é iniciado, isto é, admitido a endossar um papel, a exercer, por exemplo, uma profissão” (BELHOSTE, 2011, p. 384). O processo de admissão nas escolas oficiais brasileiras era determinado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto 8530, de 2 de janeiro de 1946.

Nesse sentido, o exame de admissão das futuras normalistas à Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza passava pela apresentação de uma série de documentos por parte das candidatas, pelos exames escritos e orais e pela realização de testes psicológicos. O processo de seleção envolvia tanto instrumentos psicométricos, quanto domínio de conhecimentos e práticas relativas ao meio rural e conhecimentos próprios ao fazer docente. Ullmann (1997) descreve como era o processo de admissão ao Curso Normal da Fazenda do Rosário, em Ibirité, e nos ajuda a compreender como se deu esse processo em Conselheiro Mata.

Os candidatos ao exame de admissão eram avaliados por uma série de testes de inteligência, provas de conhecimentos, entrevistas e interesses vocacionais, além do desempenho em trabalhos de cozinha, copa, costura, jardinagem, pomar, horta, etc. Após esse trabalho, as candidatas ao magistério rural eram conscientizadas de sua responsabilidade, perante a Escola, a sua comunidade, seu município e o seu Estado (ULLMANN, 1997, p. 16).

O processo de admissão constava de prova escrita sobre a Língua Pátria, com interpretação de textos, ditado e redação, e prova escrita de matemática so-

bre conhecimentos de fração, cálculo em situações contextualizadas com o meio rural. A média total da candidata era calculada, ainda, somando-se as notas das provas de geografia e história. O rigor no processo de admissão e o investimento empregado para sua realização, com a presença por exemplo de Alaíde Lisboa, intelectual reconhecida e autora de obras como “A bonequinha preta” e “O bonequinho doce”, que deveria ser de conhecimento das candidatas, atribuía à seleção de normalistas maior valor e legitimidade ao processo.

Nesse contexto, as candidatas ao processo de seleção eram obrigadas a apresentar Certidão de nascimento, certificado de aprovação no curso primário, atestado médico, carta requerendo a matrícula, carta de apresentação, atestado de residência e atestado de conduta. Vale ressaltar que no período, especialmente nos meios rurais, a posse de certidão nascimento e certificado de conclusão do curso primário já configuravam uma seleção social.

Um importante conjunto de documentos para essa análise do processo de admissão são os questionários que as aspirantes à condição de professora-aluna deveriam responder. As questões presentes nesses questionário são gerais e tentam traçar um perfil do candidato, e, ao tratar das qualidades da professora rural, existe a necessidade de selecionar alunas com a mentalidade rural herdada ou adquirida. Segundo Antipoff (1992), para realização da educação seria imprescindível conhecer o aluno, “matéria-prima do trabalho pedagógico”. Para tanto, ela aponta o estudo das diferenças individuais dos educandos como um dos critérios da escola ativa e adota o questionário “abreviado” de Strong para “conhecer os interesses e inclinações das alunas-mestras”.

Trata-se de um questionário norte-americano para fins vocacionais, principalmente, a fim de conhecer-se a maior ou menor afinidade com uma série de trabalhos profissionais. As respostas podem ser dadas por um sim, um não e por ponto interrogativo em caso de interesse positivo, de repulsa ou antipatia e de dúvida, respectivamente. [...] Podemos assim considerar o Questionário de Strong como instrumento sensível na revelação dos interesses (positivos ou negativos) de nosso grupo profissional (mestras rurais mineiras). (ANTIPOFF, 1992, p. 59).

Em Conselheiro Mata, observou-se a descrição sobre o “estudo do aluno” realizado pela Prof.<sup>a</sup> Maria José Dutra com a colaboração de Maria Eremita de

Souza por meio de testes aplicados às alunas do curso de treinamento de professoras rurais no início da década de 1950.

- 1º Questionário para conhecimento e aptidões das alunas, no tocante à vida rural, ao magistério, e donas de casa;
- 2º Questionário “Minha Escola”;
- 3º Questionário de “Strong” interesses vocacionais;
- 4º Teste das 100 questões “Ballard” (inteligência global);
- 5º Teste de “Goodemough” (desenho da figura humana);
- 6º Sociograma

Deve-se destacar nesse contexto dois movimentos contínuos que são abordados invariavelmente nos discursos oficiais desse período em relação ao papel da escola rural moderna. O primeiro é relativo a uma visão salvacionista delegada à professora do meio rural. Além de ministrar aulas, ela seria uma agente do estado responsável por transmitir novos *habitus* de higiene e conduta a essa população. O segundo está relacionado à desqualificação da população rural, tratada sempre como inábil e pouco civilizada.

## **O “NOSSO DIÁRIO” NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA RURAL DE CONSELHEIRO MATA**

O “Nosso diário” foi um documento compreendido como dispositivo de organização e gestão das alunas da Escola Normal Rural de Minas Gerais. Essa fonte, elaborada coletivamente pelas alunas Escola Normal de Conselheiro Mata, ofereceu indícios acerca das condições de funcionamento da escola, da rotina vivenciada no internato e as relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da instituição.

Por meio desta, procurou-se compreender o ideal de professora rural que se queria formar nessa instituição. Investigou-se os vestígios acerca dos valores morais e de conduta que orientavam a formação dessas alunas, os quais deveriam direcionar suas ações futuras na sociedade, bem como seus comportamentos no cotidiano da escola normal. Antipoff (1948) atribuía aos diários grande relevância como instrumento de narração e registro do trabalho cotidiano exercido e, especialmente, na formação de hábitos e valores nas escolas normais rurais.

Os diários ocupavam um lugar privilegiado na organização de tempo e dos espaços para sua produção, sustentada na rotina diária dos registros e na divisão de tarefas para sua construção pelas alunas. Verifica-se a centralidade da regulação dos corpos e comportamentos das normalistas, fundado no autocontrole. Tal regulação tinha em vista a formação de um agente de modernização e higienização do meio rural, definido por um modelo ilibado de conduta.

A composição dos diários no interior da escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza registra a história dessa instituição em seus momentos íntimos, sob o olhar de seus atores e pretendia ser um “diário de bordo” das normalistas durante seus anos de estudo nessa instituição. Segundo Antipoff (1992), essa crônica do dia a dia deveria ser redigida por meio de “singelas narrações, fiéis às coisas observadas e geradas pelo coração sensível à vida no campo” (p. 54).

Os diários do curso normal de Conselheiro Mata foram manuscritos em folhas avulsas de papel almaço e para a realização dessa pesquisa acessou-se aproximadamente 1.052 diários – dos cursos de treinamento e da escola normal – produzidos entre os anos de 1950 a 1963 e que estavam “arquivados” na própria escola. Não houve acesso aos diários produzidos nos anos de 1953 e 1957, sabe-se que parte desse material está no Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHE), em Ibirité, e outra parte foi “perdida” com o passar do tempo.

A narrativa construída por meio dos diários da escola normal de Conselheiro Mata representava um método formativo que fundava-se nos preceitos escolanovistas, atravessados por uma ambiência religiosa. A presença da Igreja Católica e de seus hábitos no cotidiano da instituição influenciaram diretamente na elaboração desses relatos. Observa-se uma apropriação que confrontava-se com a proposta científicista da escola normal, fundada no desenvolvimento de uma ética e moral laicas e não religiosas.

A escrita dos diários seguia um “roteiro” simples e linear dos acontecimentos do dia. Lejeune (2014), caracteriza a narração do “verdadeiro e autêntico” diário como redundante e repetitivo, “seria o próprio exemplo da narrativa singulativa, levada às raias da loucura, incapaz de resumir, de subsumir o idêntico sob um conceito etc., preso nessa louca repetição que é a própria vida” (p. 330). Nessa direção, o diário de H.M.S., de 20 de maio de 1952, no espaço reservado para o registro dos fatos – importante, alegre, triste, censurável ou cômico –, resume o dia da seguinte forma: “Fatos: Não houve, por ser uma simples terça-feira”.

Diferentemente do diário pessoal, íntimo e feito longe do olhar de outras pessoas, o “Nosso Diário”, com o próprio nome sugere, era o registro coletivo das normalistas, sob o olhar de professores e da direção da escola. O caráter coletivo da escrita dos diários era praticado no final do dia, a aluna responsável pela elaboração do diário deveria ler para as colegas e para os(as) professores(as), que indicavam sugestões de correção ou de elementos que não foram tratados. “Durante todos os quatro anos do curso normal foi o diário escrito e lido, constituindo essa tarefa a praxe cotidiana” (ANTIPOFF, 1992, p. 126).

Analisar o processo de composição dos diários, assim como sua estrutura de escrita e os objetivos desse instrumento pedagógico, colaboram para reconstruir, mesmo que de forma rudimentar, o cotidiano vivido na escola normal de Conselheiro Mata. Nesse sentido, o registro íntimo da história dessa instituição por meio dos diários e, sob o olhar de seus protagonistas, apoia o exame, que será perpetrado a seguir, acerca das condutas, valores e do ideal de formação de professora rural experimentado no âmago dessa escola.

## **PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA NORMAL REGIONAL D. JOAQUIM SILVÉRIO DE SOUZA**

A formação diferenciada ou “inovadora” para o professor rural demandava o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, fundamentada num método de ensino e num conjunto de práticas educativas dentro e fora das salas de aula. Como componente da pedagogia rural, seria necessário o exercício das futuras professoras das escolas rurais no próprio meio no qual iriam agir. O contato real com os problemas e necessidades da zona rural, proporcionariam às normalistas práticas que considerassem a especificidade da vida rural imprescindíveis ao seu preparo.

Daí a premência de um plano pedagógico a ser executado todo ele no próprio campo, com o aproveitamento máximo do elemento humano oriundo do mesmo, vinculado a ele por laços de tradição e inclinado à existência mais rústica por características pessoais. (ANTIPOFF, 1992, p. 72)

Importante destacar que as concepções pedagógicas difundidas e organizadas pelas escolas normais regionais mineiras e pelas demais escolas de formação

no Brasil desse período são embasadas, inicialmente, nos referenciais europeus da Escola Nova ou Escola Ativa. Essa observação se faz pertinente pelo fato de que as realidades econômicas e sociais europeias são extremamente distintas da realidade brasileira. Um bom exemplo acerca desse aspecto são as distâncias, por exemplo, na realidade Suíça, onde Helena Antipoff realizou parte de sua formação e atuou profissionalmente, naquele contexto, urbano e rural estão intimamente ligados por conta do pequeno espaço geográfico ocupado por esse país. Enquanto no Brasil, país de dimensões continentais, essas distâncias são muito maiores, gerando uma relação abismal entre urbano e rural.

Essa metodologia de ensino relaciona-se diretamente com o movimento de renovação da escola, conhecido com Escola Nova ou Escola Ativa, difundido no Brasil, especialmente por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo nas primeiras décadas do século XX. Segundo Lourenço Filho (1969) o surgimento da Escola Nova “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (p. 17). Esses princípios emanaram de uma nova concepção de necessidades da infância, movida por meio de estudos da biologia e da psicologia.

Na proposta de Helena Antipoff pretendia-se a constituição do que nomeou: “cidade rural”, “em que seus moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural”, cabendo aos educadores o papel social de contribuir para “edificar formas mais produtivas e mais equitativas de vida coletiva” (ANTIPOFF, 1992, p. 113 *apud* Campos, 2003, p. 211). Tal proposta de cidade rural efetivada na Fazenda do Rosário, próxima à capital mineira contrastava fortemente com a experiência histórica da região onde se inseria a escola de Conselheiro Mata e onde deveriam atuar as professoras formadas naquele espaço.

A educação no distrito de Diamantina seria instrumento ordenador e orientador de todas as atividades do meio rural, promovendo o progresso coletivo do estado. Dessa forma, o governador mineiro acentua o “cunho prático” pelo qual o pessoal docente que atuaria na escola pública da zona rural deveria passar, e como esse tipo de escola se tornaria um centro cultural e de “irradiação de conhecimentos capazes de proporcionar à população local uma vida mais ativa e mais próspera” (CAMPOS, 1948, p. 7).

Helena Antipoff (1992) recomendava às professoras da escola rural uma visão ampla e um preparo sólido, que as tornassem capazes de atuar como agentes

do progresso social e aptas a alterar o meio em que trabalhassem, “sem deixar, na espera platônica, como geralmente o faz o mestre, [...] desça das cátedras de Filosofia da Educação na rua e se encarne em obras de caráter imediato”. (p. 14). Dessa forma, Antipoff (1992) salienta que alguns cursos de formação de professores no Brasil utilizam “métodos preguiçosos” e nada ativos, que formam apenas “plantas decorativas” e não acompanham as propostas da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Não nos parece plausível, entretanto, que as escolas normais atuais e que os institutos de educação, que ornaram a seu modo as capitais dos Estados e do Distrito Federal, com seu ensino ainda tão fortemente impregnado de academicismo artificial, possam formar guias esclarecidos e dinâmicos para as gerações em broto. E ficamos deveras estarrecidos ao tomar contato com algumas escolas ditas dos cursos normal e regional, já funcionado sob o regime da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, e entretanto continuando seu trabalho pedagógico numa rotina desesperadora, com métodos preguiçosos da escola nada ativa, sem ciência, sem vida, sem alegria. Não será destes institutos de educação e destas escolas normais, mais estufas para plantas decorativas que viveiros de madeira sólida, que se deverá esperar a contribuição imprescindível da educação na formação da *mentalidade ruralista* e no progresso econômico e cultural do povo, a partir das zonas rurais. (ANTIPOFF, 1992, p. 14).

Nesse aspecto, a estrutura curricular organizada para a escola normal regional D. Joaquim Silvério de Souza, entre os anos de 1950 e 1963, buscava, segundo Campos (2003), habilitar as normalistas para a compreensão do homem do campo, com “ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida” (p. 224).

### **CLUBES E GRÊMIOS DA ESCOLA NORMAL DE CONSELHEIRO MATA: ELEMENTOS DE UMA FORMAÇÃO PRÁTICA E CIENTÍFICA PARA O MEIO RURAL**

Dentre as práticas pedagógicas escolares organizadas na escola normal de Conselheiro Mata destacam-se as realizadas através dos Clubes e Grêmios esco-

lares. A intenção nesses clubes e agremiações seriam o de desenvolver atividades práticas relacionadas a todo tipo de trabalho, dentre eles, Antipoff (1992) sugere os serviços domésticos, a horta, o jardim e o pomar, a carpintaria, a construção, a cerâmica, o trabalho com máquinas, a eletricidade, a costura, o artesanato e o treinamento relativo ao uso do dinheiro.

A prática escolar dos clubes e grêmios carregava em si outros objetivos que eram implícitos a esse caráter prático, evidenciando-se o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de cooperação, e do exercício das virtudes autenticamente democráticas. Nesse sentido, a Revista Escola Rural de 1960 recomenda que as precauções com a higiene mental seriam tão importantes quanto os cuidados com o corpo, para a saúde do organismo. Afinal, segundo o artigo da revista, a boa saúde estaria relacionado à limpeza da mente, por meio de atividades desenvolvidas nos clubes de saúde. Para alcançar esse objetivo, seria “inculcando nas crianças a necessidade de serem otimistas e de porem de lado pensamentos inferiores, gestos e ações que rebaixam o caráter”.

Na percepção do conjunto dos clubes e grêmios escolares das escolas normais regionais de Minas Gerais, Campos (2003) sugere que nesse processo foi idealizado, também, o valor pelo trabalho e a construção cidadã e democrática da escola. Ideias experimentados por Helena Antipoff na Europa e na Rússia nas décadas iniciais do século XX.

Somando-se a esses aspectos, estão as prerrogativas de Claparède que desenvolveu a proposta da “escola sob medida”, destinada a proporcionar um ensino atento às diferenças individuais e que influenciaram diretamente nas decisões pedagógicas de Helena Antipoff. Nesse sentido, os clubes e grêmios escolares tiveram papel importante no desenvolvimento de atividades pedagógicas nas escolas normais regionais mineiras, sobretudo na promoção do espírito científico e na ordenação do cooperativismo e da democracia escolar.

Vale assinalar, também, que a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, em seu capítulo VI acerca das aulas, exercícios e trabalhos complementares, no artigo 29, versa sobre os trabalhos complementares e incentivava a organização de estruturas “extraescolares”. O intuito era promover a sociabilidade e a cooperação entre os alunos, além de avivá-los para as questões nacionais.

O Clube Agrícola sem dúvida foi o maior símbolo das escolas normais regionais de Minas Gerais e, talvez, do Brasil. Para fundamentar essa afirmação pretende-se dividir a exposição e análise do Clube Agrícola como instrumento peda-

gógico em dois momentos. O primeiro momento está relacionado à sua dimensão Macro, ou seja, uma análise desse instrumento com uma rede de clubes agrícolas no Brasil e suas implicações políticas. No segundo momento, numa dimensão Micro, será analisada a experiência do “Clube Agrícola Roberval Cardoso” que funcionou na escola normal de Conselheiro Mata.

A origem dos Clubes Agrícolas no Brasil está localizada, segundo Mendonça (2006), em 1940, na campanha do Ministério da Agricultura a favor da disseminação desses clubes, após o retorno de alguns dos técnicos desse ministério, todos eles agrônomos, de viagem de estudos aos Estados Unidos. Esse intercâmbio era o resultado da assinatura do primeiro de um conjunto de tratados firmados com os EUA e o Ministério da Agricultura, promovendo a criação da Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios em 1942. Essa parceria com instituições de ensino agrícola tinha como objetivo acelerar a formação dos trabalhadores rurais que “maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao ‘esforço de guerra’” (MENDONÇA, 2006, p. 99).

Na dinâmica do Clube Agrícola Roberval Cardoso da escola normal de Conselheiro Mata as alunas eram incentivadas a aprender a teoria e a prática das técnicas agrícolas. Durante as reuniões quinzenais, as alunas expunham os relatórios dos trabalhos realizados e apresentavam as aprendizagens desse período, como a cultura de produção de certas frutas e alimentos. O clube arrecadava dinheiro vendendo produtos da horta e do pomar, sendo esses recursos financeiros revertidos em obras e na compra de materiais e ferramentas necessários à agricultura.

Os discursos registrados nas atas do clube agrícola de Conselheiro Mata vão além de normativas agrícolas, representam a construção da imagem da professora rural, indicam os fazeres necessários para o homem do campo e, de certa forma, apresenta uma visão contraditória da vida no campo, ora repleta de benefícios, ora caracterizado pela degradação do ambiente, demandando sua salvação.

O Grêmio Literário “Rui Barbosa” fez parte das organizações associativas das quais as normalistas de Conselheiro Mata eram estimuladas a participar. Todos os membros eram escolhidos por meio de eleição de seus pares, contando com a orientação e a participação dos professores. Este caráter de controle a aprendizagem do exercício democrático mostrava-se presente, como observado anteriormente, nas mais diferentes dimensões da vida da instituição.

Dessa forma, o grêmio literário tinha como finalidade, segundo sua primeira presidente, “despertar interesse pelo conhecimento da nossa evolução literária, distinguir estilos diversos, saber apreciar e escolher uma boa literatura, etc.”. As associadas estudavam a vida e a obra de algumas “figuras literárias” importantes no Brasil e eram estimuladas a apresentar poesias e “quadrinhas” de sua própria autoria. Além disso, eram aplicadas algumas lições das aulas de Língua Pátria, “figuras literárias são termos que nos ajudam a escrever bem. exemplo: eufemismo [...] metáfora, prosopopeia”.

As sessões do grêmio literário eram compostas por declamações de trechos de livros e poesias, cantos e interpretações musicais baseadas nas obras e autores estudados e dramatizações inspiradas em suas leituras. Frequentemente as associadas apresentavam esses números ou atos para as outras normalistas e os inúmeros visitantes que iam conhecer a escola normal de Conselheiro Mata.

Na escola normal de Conselheiro Mata foram identificados diversos Clubes, Grêmios e Centros de discussão e convivência escolar. Essas organizações promoveram iniciativas pedagógicas ativas, por meio de experiências internas, como também através de trabalhos desenvolvidos junto à comunidade de Conselheiro Mata. Na Escola Normal do distrito diamantinense, destacou-se o Clube Agrícola, o que será analisado com maior detalhamento, dada sua relação com a identidade da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza, localizada no distrito de Conselheiro Mata, zona rural da cidade de Diamantina, Minas Gerais representou um esforço para o desenvolvimento, modernização e capacitação técnica da escola rural em Minas Gerais. Além disso, essas escolas normais, como descrito na pesquisa, faziam parte de uma série de tratativas do governo mineiro para elevar a economia do estado.

Importante destacar que os princípios pedagógicos para o meio rural, nesse período, estavam fundamentados na “urbanização” do campo e, ao mesmo tempo, na civilização dos habitantes rurais. Essa concepção de educação e escola rural que deveriam diferenciar-se da escola urbana, era baseada nos princípios urbanos de educação. Essa contradição ficava ainda mais em evidente no caso da

escola normal de Conselheiro Mata, que de certa forma, representava a realidade da maioria dos “lugarejos” de Minas Gerais. Dentre as dificuldades para o desenvolvimento das ações pedagógicas no distrito, a diretora da instituição apontava a dificuldade de acesso, falta de estrutura urbana, como energia elétrica e água encanada, dificuldades de comunicação e acesso à cultura por meio de revista e jornais.

Somando-se às essas características limitadoras do ambiente rural, estava um certo pessimismo em relação aos próprios indivíduos do campo. Descritas pela diretora do período pesquisado como tímidas, com baixo nível mental e social, tais características eram consideradas consequência de serem “quase todas oriundas do meio rural”. Nesse sentido, fundados num princípio civilizatório, os tempos e espaços da escola normal de Conselheiro Mata eram organizados de forma a “eivar” a consciência das alunas e sua visão de mundo, além de melhorar os hábitos de comportamento, de higiene e alimentação.

Nesse aspecto, o “Nosso diário” retratou as formas de organização e gestão da escola na formação de atitudes das alunas da Escola Normal Rural de Minas Gerais. A escrita do diário voltava-se para o desenvolvimento do princípio do autogoverno escola novista. Ao mesmo tempo que se incentivava a espontaneidade da escrita, o texto era mediada pela instituição e pelas relações de poder ali presentes.

Tal fonte ofereceu indícios acerca das condições de funcionamento da escola, da rotina vivenciada no internato e entre as relações estabelecidas entre os sujeitos no cotidiano da instituição. Nele foi possível detectar os vestígios acerca dos valores morais e de conduta urbanos que orientaram a formação dessas alunas, os quais deveriam direcionar suas ações futuras no meio rural, bem como seus comportamentos no cotidiano da escola normal.

Esses elementos, focados numa perspectiva urbana, contribuíram para um efeito contrário ao proposto para o futuro das normalistas do distrito diamantino, que seria atuar nas escolas rurais mineiras e promover a vida na “roça” por meio de conhecimentos técnicos da agricultura, da saúde e da cultura. Dessa forma, boa parte das alunas da escola normal de Conselheiro Mata foram buscar melhores oportunidades do que as oferecidas pela dura realidade rural de Minas Gerais.

## REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Org. pelo Centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.
- BELHOSTE, Bruno. Exames e concursos. In.: ZANTEN, Agnès (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 383-387.
- BRITO, Fausto; HORTA, Cláudia Júlia G. Minas Gerais: crescimento demográfico, migrações e distribuição espacial da população. *Anais do X Seminário sobre Economia Mineira*. Belo Horizonte: CEDEPLAR, p. 1-19, 2002.
- CAMPOS, Milton. *Compromisso Democrático* – Publicações da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1951.
- \_\_\_\_\_. Discurso do Governador Milton Campos, pronunciado na Fazenda do Rosário, como paraninfo da primeira turma do Curso de Educação Rural. *Escola Rural*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Ano I, Número II, outubro a dezembro de 1948.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados* 17 (49), p. 209-231, 2003b.
- DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In.: GOMES, Ângela de Castro (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 109-136.
- GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad.: NORONHA, Jovita Maria Gerheim; GUEDES, Maria Inês Coimbra. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. – 10ª. Ed. - São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.
- MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAES, Fernando A. (coordenador geral da Coleção) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. (nº. 4). São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, abril 2006, vol. 14 no. 1, p. 88-113.
- ULLMANN, Olga Coelho. A escola ativa, seguida na escola normal rural. In.: *XIII Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*. Belo Horizonte, 1997, p. 16-18.



## “OS CLUBES 4-S (SABER, SENTIR, SAÚDE, SERVIR) DE JOVENS RURAIS EM MINAS GERAIS”<sup>1</sup>

*Leonardo Ribeiro Gomes*

### INTRODUÇÃO

A Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais, ou simplesmente ACAR-MG, foi criada em 06 de dezembro de 1948, por meio do convênio celebrado entre governo mineiro e a *American International Association for Economic and Social Development* – AIA. A ACAR-MG foi a responsável, dentre tantas outras práticas de Extensão Rural, pela organização de clubes de jovens rurais, os denominados Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) a partir de 1952.

Para que a ACAR-MG tivesse êxito em seus propósitos de transformação da vida no campo, vários de seus técnicos passaram a defender e a creditar uma suposta potência à juventude residente nos meios rurais do estado. A parcela da população jovem atingida pelos programas da ACAR-MG e que passou a ser organizada em torno dos Clubes 4-S foi considerada como os principais símbolos do tipo de modernização que se pretendia obter. A modernização da produção agropecuária e dos estilos de vida no campo ocorreriam, segundo o discurso oficial,

---

<sup>1</sup> Esse capítulo é uma visão geral sobre os clubes juvenis rurais denominados Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir), organizados em torno das ações extensionistas dos técnicos da Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais – ACAR-MG –, a partir de 1952. As informações aqui contidas foram baseadas na dissertação intitulada: “Progredir sempre”. Os jovens rurais mineiros nos Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) – 1952-1974. Na dissertação investigamos as propostas de formação para os jovens rurais bem como a organização e desenvolvimento dos Clubes 4-S.

sobretudo a partir de uma crença redentora do poder dos ensinamentos transmitidos pelos técnicos extensionistas, geralmente engenheiros agrônomos e pela negação dos conflitos, por exemplo, em relação ao acesso à terra. Sobre os jovens rurais dos clubes foi depositada a expectativa que, por meio dos ensinamentos técnicos e valores morais adquiridos nos clubes, eles fossem os sujeitos capazes de transformar a realidade da vida no campo.

### **CLUBES 4-S – ORGANIZAÇÃO E OBJETIVOS**

No dia 15 de julho do ano de 1952, foi fundado o primeiro Clube 4-S do Brasil, no município de Rio Pomba, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais. Os clubes mineiros tiveram como modelo os *4-H Clubs* estadunidenses. Os clubes de jovens rurais dos Estados Unidos tinham como símbolo o trevo de quatro folhas com a letra H em cada uma. Os seus significados eram: *Head* (cabeça), *Heart* (coração), *Hands* (mãos) e *Health* (saúde). Em Minas e no Brasil, o símbolo dos 4-S era um trevo verde de quatro folhas com a letra S em cada uma delas que representavam: Saber, Sentir, Saúde e Servir. O *Saber* representava o desenvolvimento da inteligência para adquirir os conhecimentos, fossem eles técnicos ou morais, que pudessem se relacionar com a solução dos problemas das famílias, das comunidades e do país. A *Saúde* significava o cuidado com o corpo e a mente. Tratava-se assim de garantir as condições físicas e mentais dos indivíduos para que estivessem sempre aptos para o trabalho e a vida em comunidade. O *Servir* denotava a dedicação esperada dos jovens quatroessistas para servirem a Deus, à Pátria, à família, à comunidade e aos próprios Clubes 4-S. E o *Sentir* simbolizava o desenvolvimento de sentimentos de lealdade, amizade, honestidade, aspectos que os extensionistas da ACAR-MG julgavam necessários para o bom funcionamento da sociedade como um todo, o que configurava assim um tipo de educação moral.

No Relatório da ACAR-MG, de 1959, que cobria a primeira década da fundação da instituição, os objetivos do trabalho com os jovens rurais ficavam expressos:

Os Clubes 4-S têm por finalidade desenvolver a personalidade e as habilidades dos jovens (entre 10 e 18 anos) geralmente esquecidos no isolamento e na rotina da vida diária – inculcando em suas mentes o sen-

tido de responsabilidade e o interesse pelos problemas e possibilidades onde vivem, ao mesmo tempo em que um desejo de trabalharem em conjunto pelo seu engrandecimento da Pátria... Os rapazes aprendem meios corretos de cuidar da terra, das plantas e dos animais, preparando-se para serem bons agricultores no futuro; as mocinhas dedicam-se à economia doméstica treinando para se tornarem eficientes donas de casa. (RELATÓRIO ACAR, 1959, p. 3)

Em outro documento, esse elaborado por Áurea Helena Serra Andrade,<sup>2</sup> especialista em 4-S da ACAR-MG, ao se referir aos objetivos dos clubes afirmava que estes eram “muito simples”, mas que:

seu objetivo máximo resume todos os outros: é a *educação social* dos jovens rurais: seu preparo para o cumprimento de suas obrigações futuras. O Clube 4-S prepara rapazes e moças numa educação informal, para ocuparem seus lugares na comunidade onde vivem. (UREMG, 1961, p. 3) (grifos do autor)

Em seguida, a autora especifica quais eram os “outros objetivos” dos clubes:

Ajudar o jovem da zona rural a desenvolver o ideal de vencer na vida.  
Ensinar-lhe técnicas modernas de Agricultura e Economia Doméstica.  
Promover a aprendizagem através da execução de projetos individuais.  
Dar-lhe oportunidade de ‘aprender fazendo’.  
Formar cidadãos responsáveis, capacitados para organizarem comunidades melhores.  
Despertar no jovem a apreciação inteligente da natureza e seus fenômenos.  
Desenvolver o espírito de cooperação.  
Proporcionar ao jovem com características de líder, oportunidades de desenvolver suas qualidades em ambiente democrático.  
Oferecer aos jovens informação e orientação para o uso inteligente das horas de lazer.

---

<sup>2</sup> Áurea Helena foi líder estadual de Clubes 4-S entre 1956 e 1961 na ACAR-MG quando em setembro daquele ano foi transferida para a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR.

Desenvolver hábitos saudáveis de vida.

Despertar nos jovens o espírito científico diante dos problemas da fazenda e do Lar.

Desenvolver no jovem rural uma mentalidade progressista capaz de aceitar a orientação de técnicos. (*Idem*, p. 3-4).

O pesquisador espanhol Julio Ruiz Berrio talvez tenha sido o principal estudioso que mobilizou a noção de *educação social* em seus trabalhos. Esse autor afirma que a *educação social* trataria dos “processos educativos destinados a equilibrar, superar ou prevenir duas categorias fundamentais: a marginalização e a exclusão, especialmente na infância e juventude, através dos tempos” (BERRIO, 1999, p. 7). Consideramos, porém, que o trabalho com os Clubes 4-S se relaciona com outro entendimento de *educação social*. Com os clubes se buscava a incorporação do segmento jovem à sociedade de forma ativa e participativa. Isso, por sua vez, não se reduziria aos aspectos econômicos, como muitas vezes parece sugerir a definição de Berrio. É necessário lembrar que os sócios dos clubes não eram os “desvalidos da terra”. Para que os jovens integrassem os clubes, seus pais deveriam ser mutuários da ACAR-MG. Para isso, era exigida a posse da terra. A educação social dos sócios quatroessistas seria, portanto, aquela que lhes garantiria as condições técnicas voltadas à produção agropastoril, bem como o desenvolvimento de valores relacionados à ideia de uma vida saudável e em comunidade. Segundo o discurso dos técnicos extensionistas da ACAR-MG, os indivíduos do campo estavam mergulhados em práticas e valores considerados ultrapassados. O atraso e desconhecimento gerariam a repetição desse ciclo e tornavam-se assim impeditivos ao futuro prometido para os jovens rurais quatroessistas. A definição do público-alvo da ação extensionista para com o jovem fica expresso no trecho a seguir:

O trabalho com Clube 4-S é, na ACAR, dirigido aos filhos dos pequenos fazendeiros.

Justifica-se plenamente essa seleção: primeiro porque os filhos dos grandes fazendeiros voltam-se para as profissões liberais: advocacia, engenharia, medicina ou tornam-se comerciantes, industriais. Para eles, o importante, regra geral, é deixar a roça. Os filhos dos assalariados, por imposição da situação dos pais, vêm-se obrigados a mudar de comunidade, levando uma vida nômade. O elemento que o Clube 4-S

precisa educar, desenvolver o amor pela terra, o respeito e interesse pela propriedade, é aquele mais afeito à terra: o filho do pequeno fazendeiro. (UREMG, 1961, p. 7)

A ideia de valorização dos conhecimentos técnicos e ao mesmo tempo de creditar a situação desfavorável do meio rural à suposta “ignorância” do homem aí residente apareceu em diversos momentos na história da Extensão Rural e dos Clubes 4-S. Na edição número 56 do jornal *O Ruralista*, constou uma pequena nota sobre a importância dos Clubes 4-S. Mesmo se referindo a ACAR do Rio de Janeiro, o tom sinalizado na matéria estava em sintonia com a ideia compartilhada acerca dos jovens mineiros e também propalada para todo o país. Sobre o “aprendizado” dos jovens afirmou que estes:

Aprendem técnicas modernas de produção, têm aberto a eles a visão das possibilidades da agricultura e a oportunidade de uma vivência agradável e sadia como deve ser. Eliminando a ideia de que o ruralista é o eterno “jeca-tatu”, verminático, alheio às conquistas sociais e técnicas. (O RURALISTA, 2ª quinzena fev./1967, p. 2)

O trabalho de organização dos Clubes 4-S e de formação dos jovens na concepção de mundo defendida pela Extensão Rural buscava garantir aos quatroessistas as condições para que fossem cidadãos ativos e participativos. Para tal foram utilizadas estratégias que iam além do espaço escolar, como os métodos de organização que passavam pelas reuniões, encontros, torneios de produtividade e outras situações que comportavam dimensões da educação social. Mesmo que induzidos pela ação dos extensionistas, os Clubes 4-S apontavam também em direção a busca por um processo de autoeducação dos jovens rurais nos quais os caminhos para que vivessem de forma ativa na sociedade seriam trilhados por eles próprios. “Aprender fazendo” e “Progredir sempre” eram lemas que os técnicos extensionistas buscavam inculcar junto aos jovens dos clubes.

Cada Clube 4-S era formado por moças e rapazes, geralmente em uma faixa etária que variava entre 8 a 25 anos, conforme diferentes fontes que tomamos contato. Os clubes tinham uma diretoria composta de um presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro, eleita pelos próprios sócios. Havia também a escolha entre os associados de um “repórter” que era responsável por relatar os “feitos” da sua agremiação. Um dos veículos de divulgação do trabalho quatroessista foi o jornal

*O Trevo*, publicação oficial dos Clubes 4-S de Minas Gerais fundado em 1957 pelo Serviço de Extensão da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG –, de Viçosa, em colaboração com a ACAR-MG. Era recomendado que os clubes tivessem em torno de 10 a 20 sócios. Nas reuniões, ocorria sempre um ritual no qual os quatroessistas faziam o juramento à bandeira do Brasil e à bandeira 4-S. Os juramentos pronunciados nas reuniões eram: “Bandeira do Brasil, eu te prometo trabalhar com meus companheiros pelo desenvolvimento rural e por uma Pátria mais adiantada” e “Bandeira 4-S, eu te prometo a inteligência para melhor Saber, o coração para melhor Sentir e a Saúde para melhor Servir ao Deus, à minha Pátria, à minha família, à minha comunidade e ao meu Clube 4-S” (*sic*). (CNC 4-S, 1967)

O trabalho desenvolvido pelos extensionistas junto aos adultos nas suas propriedades rurais era feito de forma separada. O homem era atendido pelo Supervisor Agrícola, geralmente um engenheiro agrônomo ou um veterinário. Já a Supervisora Doméstica era quase sempre uma profissional formada em Economia Doméstica e atuava junto à mulher rural. Nos clubes essa separação também ocorria. As orientações técnicas eram separadas por gênero. Cabia aos meninos o desenvolvimento de projetos relacionados à introdução de técnicas agrícolas como uso de sementeiras, plantio de milho híbrido e soja, horticultura, técnicas para a criação e desenvolvimento de aves, cabras, gado leiteiro e suíno. As meninas dos Clubes 4-S desenvolviam projetos de economia doméstica, nos quais recebiam instruções referentes à administração e melhoramento do lar, alimentação, vestuário, higiene e melhoramento da saúde. Fazia parte dessa sensibilização o reforço da ideia da Extensão Rural como sendo uma filosofia com um conjunto de ideias e procedimentos que deveriam ser simplesmente seguidos, pois seriam baseados em princípios técnicos. No Manual de Clube 4-S, produzido pela ACAR, provavelmente de 1959 ou 1960,<sup>3</sup> para auxiliar os supervisores locais no trabalho com os jovens observamos o seguinte trecho:

---

<sup>3</sup> Não conseguimos precisar a data deste Manual editado pelo ACAR. Entretanto, no seu prefácio diz que foi adaptado ao Programa que a ACAR realizava em Minas e as condições da zona rural do estado. Esse “adaptado” pode fazer referência aos 4-H norte-americanos ou até mesmo o Manual que foi editado pela ABCAR em 1959 e que julgamos serviu de modelo para o que a ACAR-MG veio a publicar, portanto, no início da década de 1960.

Ideias sobre a organização e regulamentação de Clubes 4-S, consideradas como ótima linha de ação no momento poderão ser completamente modificadas no futuro, mas a filosofia, as características e os objetivos de Clubes 4-S *não poderão nunca ser alterados*, porquanto isto acarretaria uma mudança radical neste tipo trabalho e, conseqüentemente, uma deturpação de seu sentido. (ACAR, s.d., p. 1) (grifos do autor)

Dos jovens esperava-se total esforço e dedicação, pois acreditavam os técnicos extensionistas que os propósitos de transformação da realidade do campo se concretizariam e nesse sentido a educação social dos jovens seria alcançada com êxito.

Esses projetos são uma experiência da vida real futura que os espera. Num Clube 4-S os jovens experimentam uma vida de grupo bem organizada e orientada. Realizam um programa que exige trabalho intenso e cooperação. Recebem, afinal, uma *educação social* completa. (ACAR, s.d., p. 2) (grifos do autor)

Os Clubes 4-S também tinham um hino. Este era uma marcha composta a música por Adalson R. Bicalho e a letra por Luzia A. Vilela. (ABCAR, s.d.). A letra do hino do Clube 4-S era:

Saúde, Sentir,  
 Servir, Saber,                    Bis  
 Com este lema,  
 Vamos vencer  
 Avante, colegas do 4-S  
 Somos nós os soldados da terra  
 “Progredir sempre” pelo bem da Pátria  
 Vejam a beleza que isto encerra  
 Avante, avante!  
 Com garbo juvenil,  
 Trabalhemos pelo nosso Brasil!

No refrão do hino ocorre a referência às quatro palavras que representam o significado dos 4-S (Saúde, Sentir, Servir, Saber). A recorrência a essas expressões e a ênfase que, com *esse lema*, os quatroessistas iriam vencer, mostra-nos também

a crença difundida pelo trabalho extensionista dos clubes em um futuro promissor tanto para cada membro individualmente, quanto ao futuro do país.

Outro elemento simbólico presente nos clubes era o uniforme de seus associados. No documento *Dados sobre o Primeiro Clube 4-S do Brasil*, consta que D. Nila Silva de Paula, considerada uma das fundadoras do primeiro Clube 4-S do Brasil, teria sugerido o uso de uniforme a outros líderes de Clubes 4-S em 1962.

Isto foi muito bem aceito e resultou a confecção de saias marrons, pregueadas e blusa branca para as mulheres e calça e camisa marrom para os homens usando ambos, na lapela, uma fita verde-amarela, com o emblema dos Clubes 4-S (Trevo de quatro folhas com os 4-S). O objetivo do uniforme foi para quando em qualquer apresentação dos Clubes 4-S, os sócios estivessem todos igualmente apresentáveis. Este foi o primeiro uniforme dos Clubes 4-S. (DADOS, s.d., p. 1).

Após desenvolverem seus projetos individuais ou coletivos ligados ao trabalho agropecuário ou atividades domésticas, os sócios quatroessistas participavam de vários eventos como Exposições e Concursos de Demonstração, que eram organizados nos municípios ou nas diversas regiões que abrangiam o trabalho com a juventude. Eram também realizados eventos como as Convenções Regionais e Estaduais, os Encontros Nacionais, os Seminários e Congressos Internacionais. O ano de 1957 marcou a realização da Primeira Convenção de Clubes 4-S. Foi realizada na cidade de Itambacuri e abrangia a Região de Teófilo Otoni. A partir daí outras várias aconteceram não só em Minas Gerais, mas em outras regiões do país nas quais o trabalho com os jovens foi iniciado na mentalidade quatroessista. Em 1958, foram criados Clubes 4-S no Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia, Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. Nesses eventos ocorriam as premiações aos campeões de produtividade dos projetos individuais. Aqueles que obtinham os melhores resultados recebiam premiações como troféus, bolsas de estudo e viagens de intercâmbio. Entre 14 e 15 de julho de 1962, como parte das comemorações de uma década de trabalho com Clube 4-S no Brasil, foi realizada, em Belo Horizonte, a Primeira Concentração Estadual de Clubes 4-S. Segundo matéria de *O Trevo* número 42, o evento contou com a participação de 296 sócios e 16 líderes do estado, além de delegações do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraná, Santa Catarina,

Ceará, Bahia, Rio de Janeiro e Paraíba. (O TREVO, jul./1962, p. 1). Os motivos para esses eventos podem ser creditados a divulgação do trabalho com a juventude rural e a busca pela legitimação perante a opinião pública.

## A DIVULGAÇÃO DO TRABALHO COM OS CLUBES 4-S

Já ao final da década de 1950, um conjunto de ações demonstrava que o movimento quatroessista adquiria cada vez mais espaço nas regiões de atuação da ACAR-MG. Um exemplo do desenvolvimento do trabalho quatroessista em Minas Gerais do final da década de 1950 foi noticiado pela edição número 16 de *O Trevo*. Nela informava que, no primeiro semestre de 1959, aconteceriam vários cursos de treinamento de líderes 4-S em Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Curvelo, Viçosa e Machado. Esses líderes eram escolhidos pelos supervisores da ACAR-MG. Os selecionados nas comunidades com supostas aptidões para o desenvolvimento da juventude rural passavam a receber dos extensionistas as instruções de como realizar o trabalho colaborativo na organização e motivação dos jovens para a participação nos clubes seja em atividades gerais ou na liderança de projetos específicos como Vestuário, Milho Híbrido, Horta, Alho, Avicultura. Nesta mesma edição, foi destacado o *International Farm Youth Exchange* – IFYE –, programa internacional de intercâmbio entre jovens rurais de vários países dos quais os Clubes 4-S mineiros faziam parte.

Regressaram aos Estados Unidos, no dia 25 de março, dois rapazes (Edward Jerome Orr e Ronald Bath) e uma jovem (Marjorie Dolores Roecker) dos Estados Unidos. São os representantes da Juventude Rural americana do programa IFYE. O programa IFYE dá oportunidade a muitos jovens brasileiros da zona rural, de conhecer os Estados Unidos; em troca jovens americanos vêm conhecer nosso país. A esta troca de jovens dos dois países, chamamos de intercâmbio cultural. (O TREVO, março/1959, p.1)

As comunidades passavam a enxergar os resultados das ações dos clubes, seja devido à presença dos associados em reformas de escolas, na construção de sedes de clubes, na participação de campanhas como a de fossa séptica e de vacinação, ou também em eventos da cidade como festas religiosas com as suas tradi-

cionais barraquinhas Além de se transformarem em oportunidade de recreação para os sócios quatroessistas, eram eventos importantes também para os clubes arrecadarem fundos para a sua manutenção. Nas reuniões dos clubes e nos diversos eventos que organizavam ou nos momentos de recreação, o jovem quatroessista se formava enquanto grupo de identidade e que comungava do propósito de modernizar a vida no meio rural mineiro.

Em setembro de 1959, foi fundado, em Belo Horizonte, o Comitê Estadual de Clubes 4-S de Minas Gerais – CEC 4-S MG. Experiência pioneira no país buscava ser um agregador de apoiadores da juventude rural dos Clubes 4-S. Era formado por representantes da Indústria, Comércio e Agricultura que se dispunham a colaborar com a ACAR-MG no sentido de divulgar o trabalho dos clubes, seja no estabelecimento de prêmios para os sócios, líderes e supervisores na arrecadação de recursos financeiros para custear os treinamentos, prêmios e preparação de material simbólico como bandeiras, emblemas, botons etc.

No ano anterior, em 1958, durante a reunião de especialistas em Clubes 4-S de todo o Brasil, no Rio de Janeiro, ficou decidido que seria feita uma consulta aos clubes nos diversos estados onde havia esse trabalho para a escolha do Dia do Clube 4-S. A edição nº 26 de *O Trevo* destacou que a data escolhida foi o 15 de julho, vencendo assim a disputa a sugestão de Minas Gerais, onde esse trabalho começou em 1952 (O TREVO, jan./ 1960, p. 1). O Dia Nacional de Clubes 4-S tornou-se a data símbolo do movimento quatroessista no Brasil. Essa data passou a ser então motivo para comemorações, realização de eventos e anúncio de medidas relacionadas à juventude rural. Na véspera do dia 15 de julho de 1967, por exemplo, foram emitidos pelo Departamento de Correios e Telégrafos três milhões do selo comemorativo ao Dia Nacional de Clubes 4-S. Na ocasião do lançamento do selo, em solenidade no Palácio do Planalto, em Brasília, o Presidente da República Costa e Silva teceu elogios ao trabalho quatroessista e principalmente ao lado prático presente na formação dos jovens rurais. Ao se referir ao trabalho realizado pelos Clubes 4-S em favor da melhoria da agricultura e das condições de vida no lar disse:

é muito importante para este País e mais, talvez, do que a própria alfabetização. [...]. Tive ocasião de ver como há um ensino prático, objetivo de que se beneficia principalmente o povo do interior, quer promovendo a higienização das habitações, quer estabelecendo hábitos de utilização

de processos adiantados até a própria moradia do homem do campo. [...] Eu dou uma especial atenção a esse movimento porque ele se dirige justamente à juventude. Todos sabem que grande parte da nossa população é de jovens o que impõe uma atenção especial para que essa mocidade, amanhã, possa gozar de um país muito melhor do que o que nos legaram os nossos antepassados. (O TREVO, jul./ 1967, p. 10)

No início da década de 1960, o trabalho com a juventude rural crescia não só em Minas Gerais, mas no Brasil e na América Latina, conforme indicava o prefácio da edição do Volume II do livro *Juventude Rural das Américas*, editado pela Ford Motor Company em 1962, e assinado por Henry Ford II:

Durante os últimos dois anos, moços e moças da América Latina vêm trabalhando em clubes organizados com o fim de melhorar a agricultura e propiciar um melhor padrão de vida para eles e seus países; os esforços desses jovens têm despertado a admiração de todos os que se interessam por um amanhã mais feliz. Organizações comerciais, associações cívicas, fundações, entidades de auxílio e os governos, têm prestado uma grande assistência ao movimento das associações da juventude rural. O número de membros tem aumentado, a liderança tem-se fortalecido e o aumento da ajuda financeira expandiu o campo de ação e o objetivo dos programas dos Clubes. (FORD MOTOR COMPANY, 1962, p. 3)

### **As Convenções Nacionais de Clubes 4-S**

Entre 1964 e 1970, ocorreram alguns dos principais acontecimentos envolvendo quatroessistas em âmbito nacional. Referimo-nos, por exemplo, as Convenções Nacionais realizadas no Rio de Janeiro, mas também aos outros eventos que tentavam dar maior visibilidade ao movimento de Clubes 4-S no Brasil, como encontros com autoridades para entrega de premiação ou assinaturas de convênios para apoios financeiros aos diversos projetos quatroessistas. Em todos eles os quatroessistas mineiros e extensionistas da ACAR-MG tiveram papel de destaque, muito devido à experiência mineira em organização e pioneirismo em tudo aquilo que se tratou sobre os 4-S.

Em 1964, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Comitê Nacional de Clubes 4-S – CNC 4-S, que reunia organizações particulares e públicas que se prestavam a colaborar com o desenvolvimento do trabalho com a juventude rural. No horizonte do CNC 4-S estava a organização de eventos que congregassem os jovens rurais do Brasil a fim de divulgar seus trabalhos e assim promover ainda mais os clubes perante a opinião pública.

A edição de número 18 de *O Ruralista* anunciava a realização da Primeira Convenção Nacional e a expectativa em torno desse evento:

Quatroessistas terão na Guanabara sua Primeira Convenção Nacional – a Primeira Convenção Nacional de Clubes 4-S tem como objetivo oferecer aos participantes oportunidades educacionais nos aspectos técnico, social e cívico. Visa também aos jovens, oportunidades de confraternização com os sócios e líderes voluntários dos Clubes do Brasil e de seus congêneres da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. (O RURALISTA, jun./1965, p.3)

A Primeira Convenção Nacional de Clubes 4-S do Brasil realizou-se entre 12 e 15 de julho de 1965 e foi organizada pelo CNC 4-S. Teve como coordenadora Terezinha Mariz,<sup>4</sup> que exercia o cargo de secretária da Diretoria do CNC 4-S. Contou com a cooperação da Associação Brasileira Crédito Assistência Rural – ABCAR –, do Programa Interamericano para a Juventude Rural (PIJR), além de outras entidades. Participaram cerca de cento e cinquenta pessoas entre sócios de Clubes 4-S, líderes e extensionistas de onze estados brasileiros, além de representantes de clubes de cinco países americanos: Uruguai (Movimiento de La Juventud Agrária), Paraguai (Clubes 4-C), Chile (Clubes 4-C), Argentina (Clubes 4-A) e Estados Unidos, pelos Voluntários da Paz, EFYE 's (International Farm Youth Exchange) e sócios de Clubes 4-H.

---

<sup>4</sup> Segundo a edição 94 de *O Trevo*, Terezinha Mariz foi fundamental para que a Comissão Filatélica do Departamento dos Correios e Telégrafos aprovasse a emissão selo oficial comemorativo ao Dia Nacional de Clubes 4-S em 1967. Ela era casada com o diplomata Vasco Mariz e ambos, segundo essa edição iriam passar longa temporada nos Estados Unidos, pois seu marido iria representar o Governo Brasileiro na Organização dos Estados Americanos – OEA. (O TREVO, abr./1967, p.1 e 2).

Os clubes 4-S de Minas Gerais foram representados pelos seguintes sócios: Divina de Souza Franco – Clube 4-S Bela Vista, de Campestre; Mary Márcia Catta Preta – Clube 4-S Juventude Moderna, de Teófilo Otoni; Adilson Costa Chaves – Clube 4-S São Sebastião, de Curvelo; Darcy Antônio Ferreira – Clube 4-S Arthur Bernardes, de São Miguel do Anta. Pelos líderes: Iraci Pena – Clube João XXIII, de Teixeira; Márcio de Paula Reis – Clube 4-S Chico Francisco, de Rio Pomba. Participaram ainda os seguintes funcionários da ACAR: Dr. Roberto Nunes Machado, Marisa Dulce Pereira, Rosa Amélia Gazzinelli, da Divisão de Clubes 4-S, Patrícia Cloherty, líder dos Voluntários da Paz de Minas, Dr. Sílvio Magalhães de Carvalho, da Divisão de Informação e Nelson São José, supervisor do Escritório Local de Teixeira. [...] A Convenção teve como objetivo comemorar o Dia Nacional de Clubes 4-S (Dia 15 de julho), oferecer aos participantes oportunidades educacionais nos aspectos técnico, social e cívico, dar oportunidade de confraternização entre os sócios e líderes de vários Estados e países. Ofereceu ainda oportunidades de contato direto dos patrocinadores com jovens rurais, além da divulgação da ideia e das atividades de Clubes 4-S. (O TREVO, ago./1965, p. 1-5)

O tema central da Convenção foi *Saber mais para melhor Servir o Brasil* e as atividades foram realizadas nas dependências do Colégio Batista,<sup>5</sup> na Tijuca. As sessões solenes de abertura e encerramento ocorreram no salão do Ministério da Educação e Cultura e contaram com a presença de várias autoridades, inclusive ministros de Estado. Houve hasteamento das bandeiras do Brasil e dos Clubes 4-S, horas recreativas, jantar de confraternização entre os participantes e patrocinadores. Foi realizada ainda uma excursão cívica e recreativa pelos principais pontos turísticos do Rio de Janeiro. Encerrando a excursão, os sócios dos 4-S, representados pela Presidente da Convenção depositaram uma coroa de flores no monu-

---

<sup>5</sup> Julgamos que a realização desse evento neste colégio fundado por missionários batistas norte-americanos no início do século 20 não tenha sido casual. O Colégio Batista do Rio de Janeiro havia sido projetado para ser uma espécie de “espelho” para as demais unidades batistas no Brasil. O atrelamento entre a “escolha” do local da Convenção e o ideário extensionista para os jovens rurais condizentes com a visão de mundo norte-americana requer, por outro lado, uma investigação mais precisa. Para conhecer mais sobre os batistas no Brasil, ver: MESQUITA, 1940.

mento aos brasileiros mortos durante a Segunda Guerra Mundial, homenageando aqueles que lutaram na Europa contra as tropas nazifascistas. Presentes em outros momentos da nossa história, incluindo períodos democráticos e ditatoriais, esse tipo de prática fazia parte de uma tradição que buscava valorizar e propagar o sentimento cívico e nacionalista. Homenagens àqueles que “tomaram na defesa da pátria” ocorreram em outros momentos para além do regime militar instaurado a partir de 1964 e claramente tiveram uma posição de firmar uma determinada memória sobre acontecimentos em nosso país.<sup>6</sup>

A edição de número 20 de *O Ruralista* também destacou a Primeira Convenção Nacional de Clubes 4-S e afirmou que os participantes representaram quatorze estados brasileiros (Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo, Bahia, Rio de Janeiro, Goiás, Rio Grande do Norte, Sergipe e Alagoas), com seus 580 clubes e aproximadamente 12.500 sócios (O RURALISTA, ago./1965, p. 3). Logo em seguida, mas sem fazer referência direta à Primeira Convenção, na edição de número 23 de *O Ruralista* constou um texto assinado pelo engenheiro agrônomo da ACAR-MG, José Sebastião da Paixão, com o título “Nos Clubes 4-S está o futuro do Brasil Rural” no qual afirmava ser a educação da juventude rural nos Clubes 4-S, a mais importante dentre todas as atividades da Extensão. Em consonância com os propósitos extensionistas salientados sobre os jovens rurais na Primeira Convenção o engenheiro agrônomo afirmou que as atividades dos Clubes 4-S tinham como objetivos:

Despertar maior interesse e gosto pela vida rural, enriquecer os jovens de conhecimentos modernos e práticos de Agricultura e Economia Doméstica. Acostumá-los a viver democraticamente, em grupos mistos, desenvolver neles o senso de responsabilidade e de iniciativa, o espírito de cooperação e a capacidade de liderança. Ao acostumar os jovens a

---

<sup>6</sup> Um exemplo desse tipo de prática foi destacado por MOTTA (2002), ao tratar do combate ao comunismo no Brasil, principalmente após a tentativa de levante comunista de 1935. O autor salientou que em 1938 foi encomendado pelo governo e inaugurado em 1940 no cemitério São João Batista no Rio de Janeiro um memorial aos mortos pelo lado oficial. “Era ao pé do monumento que as autoridades se reuniam para discursar, prantear os mortos e fazer as regulares profissões de fé anticomunista. [...] Entre os anos de 1940 e 1970, quando foi mais intenso o empenho anticomunista das autoridades e dos grandes veículos de comunicação (em comparação com o período posterior), o monumento certamente era bem conhecido do público instruído.” (MOTTA, 2002, p. 116-117)

encarar a agricultura como carreira nobre e de futuro, de Economia Doméstica como ocupação valiosa. Tornar os jovens confiantes e interessados no estudo, nas pesquisas e nos métodos científicos. Infundir no seu espírito a apreciação confiante e inteligente da natureza e seus fenômenos. Dar-lhes oportunidade de aprender a fazer, fazendo para adquirir novas experiências. Ajudar a mocidade rural e desenvolver o sentimento de confiança em si mesma e de satisfação pessoal. Abrir-lhes novos horizontes, formar hábitos saudáveis de vida e educar os adultos através dos progressos obtidos pelo trabalho consciente da juventude. Desenvolver o interesse e dar capacidade aos jovens de formar melhores e progressistas comunidades. Pôr à sua disposição meios sadios de divertimento. Treinar jovens para conquistar cedo sua independência econômica (O RURALISTA, out./1965, p. 2)

Segundo José Sebastião, o desenvolvimento da liderança voluntária contribuiria também para a mudança do panorama rural e, nesse cenário, os jovens quatroessistas seriam importantes e necessários, pois:

Os líderes voluntários poderão ser selecionados entre os jovens dos Clubes 4-S, que já se acostumaram a ajudar a sua terra a progredir, tornando-se campeões da produção e introdutores de técnicas novas aprendidas com os supervisores, amantes da terra em que nasceram e dentro de curto tempo serão transformados em cidadãos de interesse, de civismo, de amor à nossa grande Pátria. (*Idem*)

Entre 9 e 15 de julho de 1966, aconteceram a Segunda Convenção Nacional de Clubes 4-S e o Primeiro Congresso Interamericano de Clubes Juvenis Rurais simultaneamente. Entre 13 a 24 de julho aconteceu a Conferência Interamericana de Líderes de Juventude Rural. Os eventos foram realizados nas instalações do Colégio Batista e no Hotel Glória, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A sessão de abertura da Segunda Convenção Nacional de Clubes 4-S aconteceu no auditório do Palácio da Cultura – MEC e contou com a presença do Ministro da Agricultura, o general Ney Braga, representando o Presidente da República, o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. No mês de junho daquele ano, o jornal *O Ruralista*, na edição de número 40, que teve a manchete “Congresso dos 4-S medirá extensão do progresso que jovens levam à zona

rural” previa a realização dos eventos para julho de 1966. No texto de apresentação dos eventos, afirmava que segundo o presidente do CNC 4-S, Francisco de Castro Neves, o trabalho associativo da juventude rural visava “dar à mocidade do campo um sentido novo de coletivismo” (O RURALISTA, 2ª quinzena jun./1966, p. 2). Tendo em vista o contexto político brasileiro podemos dizer que o “coletivismo” presente na fala de Francisco de Castro Neves ia ao encontro da ideia de uma juventude unida em prol do desenvolvimento da Pátria. O “coletivismo” não teria nenhuma ligação a movimentos de transformação da estrutura agrária e sim a um sentimento de união dos jovens rurais formados em uma mentalidade pacífica, ordeira e obediente para o “bem do País”. A matéria da edição de número 44 de *O Ruralista* com o título “Educação é solução básica para os problemas da humanidade” destacou os eventos citados e chamou atenção para a fala do Ministro da Agricultura que teria enfatizado que o trabalho desenvolvido pelos clubes juvenis rurais era fundamental para o progresso e desenvolvimento do campo e melhoria das condições de vida das populações rurais. (O RURALISTA, 2ª quinzena ago./1966, p. 8)<sup>7</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 1967 e 1968 foram, em termos de movimentos juvenis espalhados pelo mundo, bastante frutíferos. As questões estudantis sobre o acesso e democratização do ensino se intensificaram naquele período. Também ocorreram várias manifestações contra as formas autoritárias de gerir a política e a vida em geral como também as críticas à guerra do Vietnã encabeçadas por jovens estadunidenses. Os anos sessenta foram em inúmeros aspectos associados às várias transformações no campo da arte e dos comportamentos. Um novo jeito de ser e agir dos jovens frente às sociedades passava a incomodar cada vez mais o *status quo*. Naquele cenário, a faixa etária juvenil foi considerada potencialmente revolucionária. Cinema, teatro, moda e principalmente a música apresentavam um outro modelo de jovem do que até então era observado,

---

<sup>7</sup> A edição 87 de *O Trevo* (set/1966) também deu ampla cobertura aos eventos realizados no Rio de Janeiro que congregou jovens e técnicos rurais de vinte países latino-americanos.

principalmente a partir da emergência de uma chamada “cultura jovem” con-substanciada em produtos destinados a essa faixa etária. HOBBSAWM (1998) escreveu, inclusive, que esta

tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são, portanto, relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questões de conduta pessoal. Todo mundo tinha de “estar na sua”, com o mínimo de restrição externa, embora na prática a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade quanto antes, pelo menos dentro dos grupos de pares e subculturas. (HOBBSAWM, 1998, p. 323)

Tanto HOBBSAWM (1998) quanto BRANDÃO e DUARTE (2004) sinalizaram para a ideia de que os jovens, principalmente urbanos e escolarizados, a partir da emergência de uma “cultura jovem” materializada principalmente na década de 1960, teriam cada vez mais se manifestado abertamente com uma visão de mundo diferente dos adultos. Foi dessa época, sobretudo, que os jovens, no geral, foram caracterizados como contestadores dos costumes e da tradição. Também passaram a ser vistos, quase que de forma natural, como elementos favoráveis às inovações nas áreas sexual, comportamental e cultural. Nesse sentido o “cuidar” dos jovens como garantia do futuro da Pátria e para que não fossem envolvidos por questões consideradas potencialmente explosivas tornaram-se marcas dos discursos tomados por setores conservadores na década de 1960. Um exemplo de um tipo de jovem preconizado por esses setores pode ser aferido a partir da tese de BRAGHINI (2010). Nele a autora demonstrou como os artigos presentes na Revista da Editora do Brasil S.A. apresentavam um modelo a ser seguido, no qual o jovem estudioso e ou trabalhador seriam responsáveis pelo engrandecimento do país. Naquele período, houve inúmeros movimentos relacionados aos jovens e, claro, cada um com suas características próprias, incomodava os mais velhos, principalmente aqueles que se intitulavam baluartes dos “bons costumes”. Poderíamos incluir, no caso latino-americano, a própria Revolução Cubana de 1959 que, com suas lideranças, em sua maioria na casa dos trinta anos de idade, serviram de exemplo para movimentos políticos que questionavam a ordem estabele-

cida. A experiência de *Sierra Maestra*<sup>8</sup> teria influenciado muitos jovens brasileiros que passaram após 1964 a lutar contra a ditadura instaurada pelos militares. Para RIDENTI (2000) no imaginário contestador nos anos sessenta

havia exemplos vivos de povos subdesenvolvidos que se rebelavam contra as potências mundiais, construindo pela ação as circunstâncias históricas das quais deveria brotar o homem novo. Especialmente a vitória da revolução cubana, no quintal dos Estados Unidos, era uma esperança para os revolucionários na América Latina, inclusive no Brasil. (RIDENTI, 2000, p. 34)

Os Clubes 4-S, em Minas Gerais e no Brasil, estiveram envoltos nessa conjuntura dos anos sessenta. A Extensão Rural muitas vezes negou os saberes típicos do homem do campo e em vários aspectos contribuiu para que o tempo de fruição do ser jovem no meio rural também fosse menor. As práticas extensionistas e de organização dos clubes buscaram inculcar nos seus sócios crenças e valores que entravam em tensão com as múltiplas e complexas culturas juvenis dos meios rurais.

Ao final da década de 1960, os Clubes 4-S chegaram ao seu apogeu, seja em termos de número de associados, como também de projetos em desenvolvimento. Mas, a partir de meados da década de 1970, o trabalho com a juventude rural começou a arrefecer. As mudanças no Serviço de Extensão Rural com ênfase ao grande produtor rural e os grandes projetos de exportação fizeram com que novos públicos e ações fossem adotados. Tentativas de recuperar o trabalho com os Clubes foram feitas várias vezes, mas sem obter êxito. Em meados da década de 1980 os clubes deixaram de existir em Minas Gerais.

---

<sup>8</sup> O grupo comandado por Fidel e Raul Castro, Ernesto Che Guevara, Camilo Cienfuegos, dentre outros conseguiram tomar a cidade de Havana e depor a Ditadura cubana de Fulgêncio Batista no início de 1959. No ano seguinte Cuba se aproximou da União Soviética e iniciou a tentativa de implantação da primeira experiência socialista no continente americano. Sobre a mitificação em torno da figura de Guevara ver CASTAÑEDA (2005).

## REFERÊNCIAS

### Fontes

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL – ABCAR. *Hino do Clube 4-S*. Rio de Janeiro, s.d.

ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL – ACAR. *Manual de Clube 4-S*. Belo Horizonte, s.d.

ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL – ACAR. *Dez anos a serviço do povo rural de Minas Gerais – ACAR: 1949-1959*. Belo Horizonte: ACAR, 1959.

CNC-4S. *Plano Nacional de prêmios e reconhecimentos para Clubes 4-S*. Rio de Janeiro: ABCAR, 1967.

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro. 8 de janeiro de 1961.

DADOS sobre o primeiro Clube 4-S do Brasil. s.l, s.d (mimeo).

FORD MOTOR COMPANY. *Juventude Rural nas Américas*. Vol. II. São Paulo: Ford Motor do Brasil S.A., 1962.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano II, nº18, junho de 1965.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano III, nº20, agosto de 1965.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano III, nº23, outubro de 1965.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano III, nº40, 2ª quinzena de junho de 1966.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano IV, nº44, 2ª quinzena de agosto de 1966.

O RURALISTA. Juiz de Fora, Ano IV, nº56, 2ª quinzena de fevereiro de 1967.

O TREVO. Viçosa, Ano III, nº 16, março de 1959.

O TREVO. Viçosa, Ano IV, nº26, janeiro de 1960.

O TREVO. Belo Horizonte, Ano IX, nº74, agosto de 1965.

O TREVO. Belo Horizonte, Ano X, nº87, setembro de 1966.

O TREVO. Belo Horizonte, XI, nº94, abril, 1967.

O TREVO. Belo Horizonte, Ano XI, nº97, julho de 1967.

UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UREMG – Centro de Ensino de Extensão. ETA – Projeto 39. *Clubes 4-S (Saúde, Saber, Sentir, Servir)*. Viçosa, 1961.

**Bibliografia**

BERRIO, Julio Ruiz. Introducción a la historia de la Educación Social en España. In: *Historia de la Educación*. Revista Interuniversitaria, nº18, 1999.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *A “Vanguarda Brasileira”: a juventude no discurso da Revista da Editora do Brasil S/A (1961-1980)*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. (Tese, Doutorado em Educação).

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais de juventude*. São Paulo: Moderna, 2004.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed. 1978.

CASTAÑEDA, Jorge G. *Che Guevara: a vida em vermelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOMES, Leonardo Ribeiro Gomes. *“Progredir sempre”. Os jovens rurais mineiros nos Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) – (1952 – 1974)*. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 2ª edição. (Cap. 11: Revolução Cultural, p. 314-336).

MESQUITA, Antônio Neves de. *História dos Batistas do Brasil: 1907 até 1935*. Rio de Janeiro: Casa Publicadora Batista, 1940.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o “perigo vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

## A CONSTITUIÇÃO DA FAZENDA-ESCOLA DE FLORESTAL-MG: PROJETO DE MODERNIZAÇÃO DO RURAL (1939-1948)

*Bruno Geraldo Alves*

*Bernardo Jefferson de Oliveira*

Em meu nome e do povo do município que represento, congratulo-me com v. excia pela inauguração da Fazenda-Escola de Florestal, um dos mais altos padrões representativos da grande operosidade e do ardoso patriotismo do ilustre governador do Estado, que tem sido incansável nas suas realizações, com o dignificante objetivo de racionalizar a agricultura e a pecuária de nosso glorioso Estado e impulsionar o seu desenvolvimento industrial. Cordiais saudações.

Cornélio Caetano – Prefeito municipal de Dores do Indaiá (MINAS GERAIS, 1939, p. 14)

Este texto é resultante de parte de uma pesquisa de mestrado (ALVES, 2014)<sup>1</sup>, nela buscou-se investigar possíveis diálogos entre a cultura política<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Pesquisa que contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

<sup>2</sup> Segundo Eliana Dutra, num esforço de definição do conceito de cultura política, principalmente na história, Serge Berstein aponta alguns pressupostos para o entendimento, assim, destacam-se: [...] no âmbito da atenção especial que a historiografia dá hoje ao fenômeno cultural, as culturas políticas ocupam um lugar particular, enquanto um dos elementos da cultura de uma sociedade dada,

(DUTRA, 2002, p. 25), especialmente a mineira e o ensino agrícola em Minas Gerais, no período de 1939 a 1955, enquanto produto de políticas imersas em um discurso modernizador tomando a formação para o trabalho como um dos eixos articuladores. Isto a partir de parte da trajetória de uma instituição de ensino: a Escola Média de Agricultura de Florestal-MG. A instituição inaugurada como Fazenda-Escola de Florestal, em 1939, transformando-se dez anos depois em Escola Média de Agricultura, foi incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – no final da década de 1955.

Aepígrafe acima é um dos diversos telegramas enviados ao Governador Benedito Valadares, congratulando pela inauguração da Fazenda-Escola de Florestal, em abril de 1939, e que foram publicados recorrentemente no Jornal *Minas Gerais*, ao longo daquele ano. Ela nos ajuda a inferir que a instituição inaugurada naquele “rincão de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 1939, p. 3)<sup>3</sup> representava, de certa forma, a materialização de estratégias frente a um momento de transição das relações do Estado com o ensino agrícola e com a própria formação do homem do campo.

Em vista disso, buscamos dimensionar as condições, o perfil social e de que maneira a criação dessa instituição, enquanto Fazenda-Escola de Florestal, se articulava com outras ações e políticas voltadas para o ensino agrícola em Minas Gerais, no período de 1939 a 1948. Busca-se aqui situá-la nesse cenário para problematizar aspectos do político e da sua própria especificidade de seu caso.

## **BENEDITO VALADARES E ISRAEL PINHEIRO: PRÁTICAS DE UM PLANO DISCURSIVO**

O govêrno mineiro exerce, nesta hora nacional de revisão de valores e fixação de diretrizes, uma elevada missão civilizadora, que em con-

---

precisamente aquele que concerne aos fenômenos políticos. [...] é o caráter sempre plural das culturas políticas em um momento dado da história em uma sociedade dada ou em um país dado. Disso decorre que, no interior de uma mesma nação, existe uma pluralidade de culturas políticas cujos territórios são demarcados por limites que correspondem às normas e aos valores compartilhados [...].

<sup>3</sup> Trecho do discurso do presidente Getúlio Vargas na inauguração da Fazenda-Escola de Florestal.

sonância com os postulados do Estado Novo, se manifesta pela compreensão mais exata das modernas tendências da arte de governar, e pela preocupação permanente de ajustar os atos de governo às circunstâncias do meio, da vida, da vocação do povo mineiro (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 64).<sup>4</sup>

A criação da Fazenda-Escola de Florestal está inserida num conjunto de ações, empreendidas pelo governo de Benedito Valadares e de seu Secretário de Agricultura, Israel Pinheiro que buscavam equilibrar as demandas pela produção e por uma racionalização e modernização do setor agropecuário. Ademais das outras medidas, a instituição criada em Florestal, como se pode deduzir de seu projeto de criação e dos discursos, deveria ser uma referência, um centro aglutinador que sintetizaria as outras ações, e daria apoio às propostas desenvolvidas, imprimindo uma abordagem e um método diferente do que já teria sido realizado em Minas. Seria realmente uma ação inédita? Ou um simples desdobramento de experiências prévias uma ação de diálogo entre as mudanças e circunstâncias do seu próprio tempo?

Cabe, portanto, problematizar alguns aspectos do governo de Valadares e interrogar quais foram as ações e intenções empreendidas por Benedito e Israel Pinheiro, voltadas para a produção agropecuária e o ensino agrícola através da Secretaria de Agricultura de Minas Gerais, e o que a criação da Fazenda-Escola de Florestal é representava.

Apreendem-se nos órgãos de comunicação do Estado e da Secretaria da Agricultura, que aquele momento impunha uma transformação da economia mineira, discurso recorrente, visando legitimar as tentativas de mudança ou de reformas.

Nas páginas da Revista da Produção, essa transformação passava por uma “orientação firme e serena, afim de que se processasse sem abalos prejudiciais

---

<sup>4</sup> REVISTA DA PRODUÇÃO. A ação do governo mineiro da economia do Estado. Este periódico da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais circulou entre os anos de 1937 e 1942, voltado para um público heterogêneo, coerente com a atuação da tal agência governamental. Intentava dialogar com diversos setores produtivos de Minas Gerais, destacadamente aqueles voltados para as atividades agropecuárias, e pode ser inscrita como parte dos investimentos do projeto de desenvolvimento do Estado de Minas Gerais.

aos interesses presentes e futuros da comunidade mineira”(REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p. 17). O momento de ditadura do Estado Novo não era muito propício falar em mudanças radicais, mas mudanças deveriam ser feitas de forma esclarecida “para que Minas Gerais se orientasse pelo dominante espírito moderno e assumisse uma posição vanguardista” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p. 17) e claro, caminhasse junto com as diretrizes nacionais.

Uma das características que parecem ter diferenciado o governo de Valadares e suas ações voltadas para as questões agrícolas era o discurso que orientaria seu plano de recuperação econômica. As ações deveriam buscar atender as injunções do momento vivido, com resultados mais rápidos e imediatos. Outra questão específica, que parece justificar ações diferenciadas, de acordo com a Revista da Produção, era que, devido às circunstâncias de crise nacional, os três principais setores estruturais na economia mineira passavam por um cenário desafiador.

[...] o País enfrentava uma série de crises nos setores do café, pecuária e cereais [...] Benedito Valadares deliberou logicamente, sem descuidar desses três setores, fixar o seu pensamento em outros, para colher resultados mais prontos. O café estava sob a alçada da ação do Governo Federal. A pecuária e os cereais sofriam as consequências de uma situação mundial, que se apresentava em regime de superprodução, e, portanto, a preços baixos, sem perspectivas de colocação nos grandes mercados consumidores. Era aconselhável buscar outros fatores de imediata recuperação. O chefe do Governo Mineiro voltou para estas as suas vistas, e estabeleceu um plano de campanhas econômicas, visando ao fomento da produção de artigos em evidente valorização, fáceis de produzir, com um curto ciclo vegetativo (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p. 17).

Surgiram, assim, as Campanhas do Fomento do Algodão<sup>5</sup> (MARTINS, 2000; OLIVEIRA, 2007), do Fumo<sup>6</sup> (BARBOSA, 2009) e da Mamona, (GOVERNO

---

<sup>5</sup> A Campanha do Algodão baseava-se no fato de Minas Gerais possui uma demanda crescente do seu próprio conjunto de indústrias têxteis e pelo Estado, apesar de manter um potencial de produção em regiões propícias para o cultivo, não produzia o suficiente.

<sup>6</sup> A campanha do Fumo visava um foco diferente da algodoeira. Era, antes da expansão, o seu aperfeiçoamento e incentivo.

DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1947)<sup>7</sup> três produtos que, segundo o projeto mineiro, poderiam trazer resultados estimulantes para a recuperação econômica do Estado.

Fazia-se necessário, acompanhando as mudanças de intervenção econômica no tipo da produção, uma transformação do ambiente rural, obviamente as ações deveriam estar adequadas às peculiaridades mineiras, sejam no sentido social, aos condicionamentos ambientais, ao meio físico, entre outros. Essa era uma preocupação e demandava atenção da administração pública.

Coerentemente com essa ação conjunta e articulada, o Governador e seu Secretário traçaram um perfil desejado com um ensino especializado. Ação que seria realizada por meio de “fábricas-escola e de fazendas-escola; campos de cooperação; distribuição de sementes, máquinas, adubos, inseticidas e fungicidas, difusão de conhecimentos pela imprensa, rádio, das exposições e das preleções dos técnicos aos produtores (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p. 18).

Nesse sentido buscava-se alternativas para às escolas técnicas, visto que estas tinham, até aquele momento, uma função não muito imediata, mas pensada para ações de longo tempo. As turmas de diplomados destinavam-se a instruir preponderantemente, mas não imediatamente. “Sua formação demanda anos. São escolas que não se acham ao alcance de muitos. Para muitos outros já passou a oportunidade dos estudos sistemáticos em escolas técnicas” (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1947, p. 18). Daí resultou a iniciativa do governo de Minas de fundar a Fazenda-Escola de Florestal, conjuntamente com outras instituições estratégicas. Chamamos a atenção para um conjunto de ações tais como a criação da Fábrica-Escola de Belo Horizonte; Fábrica-Escola Benjamin Guimarães, mas principalmente para a criação da Feira Permanente de Amostras de Minas Gerais, 1935, para Fábrica-Escola Candido Tostes e para a que serviria como referência e modelo, síntese das diversas ações a Fazenda-Escola de Florestal.

---

<sup>7</sup> A campanha da Mamona buscava atingir algumas zonas do estado através da aplicação industrial do óleo extraído da baga da mamoneira. Era necessário um estudo e incentivo para a adaptação da espécie a região de cultivo. Governo do Estado de Minas Gerais. Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. 2 vol. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1947.

## A FAZENDA ESCOLA DE FLORESTAL: AÇÕES, PROJETOS E PÚBLICO

Poderíamos, sem ênfase e com muita propriedade de ideias, comparar a Fazenda-Escola a um ateneu socrático. Sócrates é o exemplo eterno da escola viva. Em vez dos livros, queria ele a conversação. Em lugar das abstrações difíceis, empregava, no ensino, os conselhos práticos a todos acessíveis. O que o velho grego tentou no campo da filosofia existe, em Minas Gerais, no campo da agricultura e da pecuária. Acrescenta-se a êsse caráter socrático da nova pedagogia agrícola a vantagem da convivência de homens de várias zonas, por longos dias, num recinto acolhedor e amigo - e sentir-se-à a nobre missão social desta fazenda, que concentra e aproxima, em torno da autoridade dirigente, as fôrças esparsas dos que por ela devem ser dirigidos (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 66)<sup>8</sup>.

O trecho acima, ajuda a compreender o entusiasmo frente a constituição da Fazenda-Escola de Florestal, colocando-a como empreendimento de destaque no período. O evento de inauguração reuniu diversas figuras expressivas do cenário mineiro e nacional, além de representantes dos fazendeiros de cada região do Estado. Destacam-se os investimentos para a criação e manutenção da instituição: terrenos com proporções consideráveis; construção de infraestrutura, de residências para professores e um hotel para fazendeiros; aquisição de equipamentos variados.

No editorial da Revista da Produção,<sup>9</sup> podemos observar a justificativa para a adoção de um determinado ensino, frente ao perfil do público a ser atendido, diferenciando-o dos outros tipos e níveis de ensino. Nesse momento, a distinção da instituição é posta e os objetivos momentâneos da sua atuação são delineados a partir da explicitação do perfil do educando pretendido:

[...] difere inteiramente do que freqüenta escolas de agronomia e veterinária [...] Não forma profissionais para o futuro, atua no presente e para o presente tendo em vista objetivos imediatos ajustados as necessidades do momento. Não busca tanto ensinar como educar. Por isso o

---

<sup>8</sup> De A BATALHA, 09 de maio de 1939. Júlio Barata.

<sup>9</sup> Edição número 16, maio e junho, 1939.

meio de ação mais poderoso são os fatos, é a sugestão dominadora do exemplo (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 66).

A perspectiva da ação exposta acima é um dos pontos estratégicos e representativos da proposta de atuação da Fazenda-Escola, reforçada nos diversos discursos selecionados pela revista. Tal empenho volta-se, ainda, para outro foco das ações: os fazendeiros. Neste sentido, os objetivos pedagógicos de um ensino formal são flexibilizados: a presença de um hotel para os fazendeiros direciona-se para a tentativa de alcançar tal público.

[...] fazendeiro habituado a determinada prática rotineira não vai ouvir aos professores da Fazenda que o seu trabalho é defeituoso ou anacrônico. A Fazenda solicita-lhe a observação pessoal, oferece-lhe o melhor ensino de confrontar o seu método com o que a técnica recomenda. E o fazendeiro, faz, ou vê fazer, a experiência concludente (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 7).

Os discursos do presidente Vargas e do interventor do estado de MG, Benedito Valadares, registram concepções que diferenciariam a atuação da Fazenda-Escola de Florestal como instituição de ensino. O primeiro ponto é a atuação voltada para aquele que lida diária e diretamente com a terra – o trabalhador rural –, objetivando “racionalizar” o trato da mesma a partir do emprego de técnicas tidas como modernas. Para Vargas,

A Fazenda inaugurada é uma sementeira [...] como estímulo a produção. Neste instituto especializado se reúnem, na mesma escola de trabalho, o filho do proletariado rural e o filho do mais abastado fazendeiro na aprendizagem comum da cultura da terra tão amável e dadivosa para quantos se devotam ao seu labor fecunda (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 10).

## **A ORGANIZAÇÃO DA FAZENDA-ESCOLA DE FLORESTAL**

“é fazenda e escola ao mesmo tempo” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 22).

A instituição é organizada em quatro divisões: Administração, Fazenda de Criação, Fazenda Agrícola e Escola Agrícola. Cada uma administrada por um chefe de divisão,<sup>10</sup> acompanhado de uma equipe. Apesar de ter essa divisão, suas partes estavam entrelaçadas organicamente, uma está em função da outra e todas na órbita de difusão do conhecimento.

É interessante notar nessa organização subdividida em partes, os objetivos múltiplos que incorporavam esses setores. Nas divisões “fazenda de criação” e a “fazenda agrícola” buscavam dialogar diretamente com a produção que o estado gostaria de empregar, constituía como ponte para as outras ações que seriam desenvolvidas especialmente, mas não só, na indústria de laticínios:

[...] Sendo, assim de premente necessidade o Fomento da Indústria de Laticínios, está secção da Fazenda-Escola de Florestal irá empreender tarefa de alta significação e influência, como auxiliar das duas mais amplas instalações oficiais do gênero, já criadas pelo Governo: – a “Escola Cel. Benjamim Guimarães”, de Pará de Minas, e a “Escola Cândido Tostes”, de Juiz de Fora, em vias de instalação (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 32).

Segundo o regulamento da Fazenda-Escola de Florestal, as finalidades da Fazenda de Criação eram: criação de animais de raças finas, para fornecimento de reprodutores e estudo do valor das raças, do seu cruzamento e sistemas de alimentação; estudo das plantas forrageiras; exploração econômica de animais, seus produtos e subprodutos; tratamento das doenças dos animais. Segundo a Revista da Produção,

As instalações destinadas à Secção de Bovinos estão em correspondência com a importância que empresta o Governo Mineiro ao problema da pecuária, dotando-as técnica e materialmente dentro das bases racionais e sob a inspiração e orientação constantes dos métodos e processo mais convenientes e úteis à realização de suas finalidades. E nessas instalações obedeceu-se a um duplo critério: o da economia,

---

<sup>10</sup> Este chefe residiria na Fazenda, sendo diretamente subordinado ao secretário de agricultura de Minas Gerais.

---

que alcança seu propósito de padronizar idênticas organizações de iniciativas dos fazendeiros; e o da eficiência, desenvolvendo-se esta dentro de uma técnica ao alcance de todos, pelo seu cunho prático e acessibilidade (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 28).

O sentido de mecanização, de racionalização é um dos principais objetivos a ser difundido. Sendo coerente com o projeto, a instituição demonstra a partir da prática a conveniência das alterações dos métodos. Esse é um dos entendimentos de aprendizagem que a instituição exerce, a partir do exemplo, do palpável, tenta-se inserir novas maneiras de fazer. É recorrente no discurso a tentativa de mediar um processo de industrialização das práticas rurais, talvez, seja esse um dos espaços de atuação. Mediar as relações industriais com as relações até então desenvolvidas no campo, por certo, imprimir uma lógica de produção em larga escala, padronizada e altamente mercantilizada,

O cuidado e o tempo previsto para o tratamento do gado, em todas as suas funções, estão limitados ao mínimo, em virtude do aparelhamento acessório de que dispõem os estábulos. Esses acessórios permitem considerável redução do trabalho manual, possibilitando, igualmente, um serviço eficiente e sem os inconvenientes encontrados em tais misteres (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 29).

Dois posicionamentos são recorrentes: o incentivo de inserção de máquinas nas atividades e que essa mudança poderia ser feita sem muitos esforços econômicos e de conhecimentos, bastando a disposição do fazendeiro em assumir essas práticas. O esforço da instituição é o de demonstrar a acessibilidade a essas novas formas de trabalho e seu retorno imediato na produção, sendo assim,

o critério obedecido na instalação dos maquinismos da seção de laticínios foi o de realizar, tanto quanto possível, as suas finalidades correspondendo ao duplo objetivo de explorar industrialmente o produto e de colocar à disposição dos fazendeiros, industriais e alunos todos os elementos da técnica moderna aplicada na fabricação de queijo e manteiga. A aquisição do material nela instalado visou particularmente demonstrar que é possível a montagem de instalação idêntica em qualquer fazenda, sem grandes gastos, tornando-a assim, acessível

ao pequeno industrial, fazendeiro e a particulares. Por outro lado, o funcionamento dessas instalações não requer do fazendeiro, aluno ou pequeno industrial conhecimento de ordem mecânica elevado para colher plena eficiência. Desta simplicidade do manejo do maquinismo resulta que haverá sobra de tempo para que o interessado procure satisfazer sua curiosidade técnica acumulando rápida e objetivamente conhecimento de muito maior e imediata utilidade. O **fazendeiro-aluno** colherá, por exemplo, ensinamentos teóricos e práticos sobre a pasteurização [...] (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.33 - Grifo nosso).

Portanto, ao longo das atividades, os apontamentos do tipo de maquinário, e da importância comercial do seu emprego eram expressas, “[...] são aplicadas na ordenha diária do leite quatro ordenhadeiras mecânicas da maracá “Alfa Laval” e “Manus” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 29). “[...] Esse desintegrador, moderníssimo maquinismo americano Fairbank Morse, tem sua importante utilidade pela perfeição e extraordinária velocidade com que tritura o milho com casca, destinadas à alimentação do gado” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 32).

O cálculo de produtividade e de maximização dos gastos, prescindindo inclusive do emprego de um número elevado de trabalhadores, parecia ser demonstrativo de que tipo de diálogo queria se estabelecer entre ensino agrícola, produção agropecuária e industrialização,

Outro acessório de real valor é o lavador a pressão, tipo Weyne para a lavagem do gado e higienização dos estábulos, que podem ser limpos em menos de duas horas, com o emprêgo apenas de dois homens, quando o mesmo serviço seria feito manualmente por 4 homens e 5 horas (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 29).

Dava-se atenção especial também à criação e exposição de raças finas de bovinos, destinadas ao gado leiteiro (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 39)<sup>11</sup> e ao gado de corte (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 40).<sup>12</sup> Essas raças finas de leite e de corte seriam destinadas para a criação de reprodutores

---

<sup>11</sup> Holandesa preta e branca, holandesa vermelha e branca, Ayrshire, Schwitz e Guernesey.

<sup>12</sup> Polled-Angus, Devon Charolez e Zebú.

“puro-sangue”, a fim de serem fornecidos aos fazendeiros que se mostrassem desejosos de introduzir o cruzamento em suas fazendas. O fornecimento desses animais seria feito sob prestações suaves, sendo facultado ao fazendeiro escolher a raça que desejasse, cabendo ao estado lhe facilitar os ensinamentos técnicos sobre os métodos que deveriam ser seguidos para obter resultados práticos e retorno econômico.

Por fim, antes de falarmos propriamente dos cursos oferecidos, existia na Fazenda-Escola de Florestal a divisão “Fazenda Agrícola” que mantinha a mesma tentativa de diálogo das outras divisões. Com uma importância do mesmo peso das outras, a divisão da “Fazenda Agrícola” estava sintonizada com as campanhas empreendidas pelo governo de Valadares e de seu secretário de agricultura, Israel, no sentido de introduzir ou potencializar no mercado mineiro culturas tidas como de fácil retorno. O que parecia, apesar do discurso, não se tratar da substituição de um investimento pelo outro, mas, sem abandonar as culturas tradicionais, cabia um fôlego a mais, um investimento diferenciado, numa produção que parecia ter demanda certa. Dessa forma, deu-se atenção a fruticultura, a produção do milho e da mandioca, especialmente, ao algodão e ao fumo.

## **SOBRE MODALIDADES DE ENSINO**

A Fazenda-Escola de Florestal era uma instituição essencialmente educacional. As suas formas de ensinar estendiam por todas as divisões da instituição com métodos pautados nas realidades vivenciadas e nos objetivos pretendidos. Ou seja, a instituição dividia-se para, no fim, unir-se por ideais muito próximos: difundir conhecimento, alterar práticas, costumes e hábitos, racionalizar a relação do homem do campo com a produção agropecuária.

A respeito do seu ensino mais expresso, seria admitido somente como aluno pessoas que já fossem empregados, ou de alguma maneira, que lidavam com o campo e, principalmente, fossem enviadas por fazendeiros. Transparece no discurso a intenção de reforçar na imagem da instituição e de sua forma de ensinar, a de uma “escola viva onde todos os conhecimentos e noções são adquiridos no trabalho e pelo trabalho, fazendo e vendo fazer” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 23).

Segundo a Revista da Produção (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 24),

“A permanência do aluno na Fazenda “depende da determinação do fazendeiro, podendo abranger desde uma semana até o tempo necessário ao curso completo de administração, sendo-lhe ensinado apenas, o que o fazendeiro quiser”. Este trecho é representativo pela condição, ou característica do público atendido e a relação desse expressamente mediada pelo fazendeiro. Podemos inferir que existe uma sobreposição nesse tipo de formação/ensino aos interesses dos fazendeiros. Havia um currículo padrão mas com certa flexibilidade para o atendimento as demandas da unidade de produção e da região onde se localizava. É interessante observarum posicionamento de extremo diálogo, tentativa de não estremecer as relações e fazer, por fim, que os objetivos de se empregar técnicas consideradas modernas sejam aplicadas. O que aparece nessa situação é uma atenção mais focada no proprietário da fazenda, antes mesmo da formação do trabalhador que pareceria estar condicionada aos interesses anteriores.

De acordo com o Regulamento da Escola Agrícola (1939), divisão da Fazenda-Escola de Florestal, o ensino estaria dividido em três cursos: curso individual; curso de três meses e curso de um ano, em regime de internato.<sup>13</sup>

O curso individual, o qual ser faria presente com mais forças os desígnios dos fazendeiros sobre a formação dos sujeitos que ele enviava. Tinha duração de uma semana a 3 meses, com instrução sobre “controle de produção, anotações de trabalhos agrícolas e fórmulas de racionamento de animais, peso, rações balanceadas, higiene dos animais, adubação de terras, laticínios e práticas de contabilidade Agrícola” (REGULAMENTO, 1939). Para a aprovação e certificação, o aluno passava por exame oral e prático.

O ingresso no curso poderia ser em qualquer momento do ano, ficando esse aluno sob orientação de um encarregado. Neste curso individual, o aluno poderia participar de aulas teóricas, no turno da noite, mas não era uma exigência para certificação.

No curso de três meses, existia uma época específica para ser iniciado, “1º de Agosto, 1º de Janeiro e 15 de Abril” (REGULAMENTO, 1939), assim seriam dados de acordo com a época do ano em que os alunos frequentam a Escola. Poderiam ter ingresso no curso os empregados de fazenda ou filho de fazen-

---

<sup>13</sup> “Será adotado no internato o regime de responsabilidade pessoal dos alunos, que serão grupados 3 em cada apartamento e 25 em cada salão de estudos”.

deiros – com indicação dos fazendeiros dos assuntos que seriam interessantes serem abordados. O aluno teria um ensino voltado para a prática, mas com possibilidades de aulas teóricas noturnas, em que recebiam instruções sobre “tratamento e racionamento de animais, preparo de terras, máquinas agrícolas, adubação, viveiros, enxertia, irrigação, cultivos, colheita e beneficiamento dos produtos, combate às pragas e moléstias, higiene e sanidade, laticínios e indústrias rurais” (REGULAMENTO, 1939). Para aprovação, exame oral e prático.

Já o curso de um ano, que não figura tanto nas propagandas veiculadas pelos órgãos do governo, teriavisava formar administradores de fazendas, sendo um curso teórico-prático. Para ingressar nele, com início em 1º de Agosto e término em 15 de junho do ano seguinte, o candidato deveria ter mais de 14 anos, ser filho ou empregado de fazendeiro com registro regular na Secretária de Agricultura. Deveria também apresentar atestado médico de vacina, “de que não sofre moléstia infectocontagiosa e de que tem robustez física para os trabalhos de campo” (REGULAMENTO, 1939), além de submeter-se a exame de português, aritmética e noções de ciências naturais e pagar taxas de admissão. Nesse curso, o aluno passava pelas disciplinas de “português, aritmética, agricultura geral, zootecnia, horticultura, máquinas agrícolas, higiene, escrituração agrícola e laticínios” (REGULAMENTO, 1939). Para aprovação no curso de um ano o aluno, no final do mês de junho, fazia um exame oral, escrito e prático.

Nessa descrição, fica mais claro as diferenças e os tipos de abordagens empreendidas pelos cursos oferecidos na instituição. Os cursos com uma maior rotatividade e direcionados para o trabalho imediato na fazenda era a grande propaganda da instituição. Acreditamos que esse tipo de curso cumpria, além de sua rápida absorção, outro papel: o de aproximação entre o fazendeiro e as propostas da Secretaria. É certo que todos os cursos necessitavam do aval de um fazendeiro para que o aluno pudesse realizá-lo, contudo o curso de um ano, requeria ainda uma prova de seleção, que condicionaria a entrada dos interessados. Nos casos dos cursos de três meses e uma semana, era a vontade e a aproximação do fazendeiro, a princípio mediado pelo empregado/filho, que garantia a realização do curso pelo aluno. Como revela o editorial da Revista da Secretária de Agricultura “o fazendeiro, habituado a determinada prática rotineira, não vai ouvir aos professores da Fazenda que o seu trabalho é defeituoso ou anacrônico. [...] O fazendeiro faz, ou vê fazer, a experiência concludente” (REVISTA DA

PRODUÇÃO, 1939, p. 7).<sup>14</sup> Entende-se também que os cursos buscavam impactar os trabalhadores, as relações estabelecidas por cursos rápidos poderiam ser apenas uma abertura de fluxo contínuo, de trocas. Essa formação imediata nas práticas dos trabalhadores rurais se constituíam como estratégias importantes para a abordagem estabelecida pela instituição, mas estava articulada às atenções do governo para com os fazendeiros. É nesse sentido que veremos esse mote de atuação da Fazenda-Escola de Florestal.

### **HOTEL DOS FAZENDEIROS**

Consideramos como o segundo eixo diferencial de atuação, presente no projeto da instituição e apresentado com recorrência nos discursos de Vargas e de Valadares, a pretensão de que a Fazenda-Escola fosse referência e modelo para os fazendeiros de todas as regiões do estado. A incorporação do Hotel dos Fazendeiros à referida instituição sugere isso. O Hotel foi localizado à esquerda do internato, constituindo como parte integrante dos principais prédios da Instituição, localizado no núcleo de movimentação. Ele possuía dois pavimentos divididos em 25 quartos grandes, com lotação de 50 hóspedes. Era equipado com copa, cozinha e refeitórios no pavimento térreo. Segundo a Revista da Produção, o Hotel dos Fazendeiros cumpria dupla função: “função social, por aproximar e solidarizar elementos sociais que antes se desconheciam, dentro do mesmo meio; função econômica, porque será um centro de observação e estudo, que proporcionará às atividades e iniciativas dos fazendeiros uma orientação certa” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 24). Mas não eram apenas estas as intenções na criação do Hotel. Ele serviria também para uma aproximação dos fazendeiros com o próprio governo. A partir do Hotel, os fazendeiros poderiam acompanhar de “perto” os resultados das ações do governo frente às questões da agropecuária e dali mesmo fazer as cobranças. E, por outro lado, o governo teria um canal de escuta acerca das opiniões e das condições materiais que se encontravam os fazendeiros. Desse modo, a Fazenda e o Hotel dos Fazendeiros cumpriam um papel de intermediário, um canal de comunicação dos

---

<sup>14</sup> Editorial da Revista.

fazendeiros com seus pares e deles com o governo. Talvez por essa pretensão, o sentido do exemplo e de vitrine seja tão marcante nos discursos acerca do papel da instituição.

Os fazendeiros poderiam ir pelas estradas de ferro, com passagem de ida e volta, subsidiada pela Secretaria, ficariam hospedados por até oito dias, por conta do estado, e acompanhariam as atividades da Fazenda-Escola.

[...] há ainda de acentuar uma inovação profundamente simpática e de alta significação social e administrativa: é a hospedagem com que o Governo do Estado acolhe os lavradores de todos os recantos de Minas Gerais. Aqui se congregam, num proveitoso convívio, criando e consolidando amizades, articulando os seus interesses comuns de que resultarão necessariamente um esforço orgânico de cooperação para aumento da sua capacidade produtora, uniformização de métodos de trabalho e defesa solidária nos mercados de consumo [...]

A Fazenda- Escola de Florestal é um centro de sociabilidade dos fazendeiros de Minas, que, no Hotel da Fazenda, estarão permanentemente em contacto uns com os outros e em contacto íntimo com o governo, estreitando as relações de classe e as relações entre os governantes e os homens de classe e as relações entre os governantes e os homens de trabalho. Resultara assim, desse convívio, uma colaboração mais inteligente, mais clara e mais patriótica de todos, em benefício do amor e da grandeza da Pátria. Um dos característicos da vida rural é o insulamento que apaga o espírito de cooperação de classe tão necessária aos interesses da comunhão. A Fazenda-Escola de Florestal procura remover o isolamento em que vivem os agricultores de Minas Gerais (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 10).

Em uma palestra no Rotary Club do diretor da Fábrica-Escola Cândido Tostes reproduzida na revista publicada pela instituição, o diretor avaliando o percurso de investimentos do estado de Minas Gerais aponta uma das questões principais de mudança, que parecem operar na metodologia e nas intenções propostas a serem operacionalizadas na Fazenda-Escola de Florestal, e que de forma sutil alinhava as ações das outras instituições do mesmo tipo de ensino.

Na avaliação desse diretor, era importante que se considerasse no trabalho técnico para “promover a evolução rural” efetuada pelo estado, além de estabele-

cer um plano de trabalho no sentido de desenvolver a exploração rural já existente, tendo em vista a produção econômica, facilitando o escoamento, dinamizando o mercado consumidor, desenvolvendo pequenas culturas próprias de cada região e visando a manutenção da população local, o problema psicológico:

[...] um dos motivos principais que tem prejudicado a eficiência dos serviços técnicos, estações experimentais e escolas mantidas pelo Governo, em determinadas regiões, é justamente a falta de um estudo prévio da psicologia da população rural dessa região. No meu modo de pensar, esse problema deveria ser considerado logo a partir da localização dos serviços. Assim, em se tratando de uma escola ou estação experimental, o terreno onde elas deveriam ser localizadas se assemelharia o mais possível ao da maioria das fazendas da região. Isso estabeleceria igualdade de condições entre a fazenda do governo e as particulares e os trabalhos técnicos ali executados, quando produzissem melhores resultados, seriam devidamente considerados pelos fazendeiros da região, a-fim-de que a população rural não se sentisse em meio estranho, quando procurasse o estabelecimento. Toda estação experimental, escola ou quaisquer estabelecimentos do gênero, deveria manter, anexo, o serviço de extensão, destinado a prestar assistência técnica direta ao fazendeiro da região, a-fim de melhor identificar o técnico com a população rural e seus problemas.

[...] a falta de observância desses pontos, elimina, quase por completo, a possibilidade de influência benéfica dos serviços técnico-agrícolas mantidos pelo Governo, para melhoramento das nossas condições rurais. [...] enquanto não estabelecemos e seguirmos planos de execução prática, para a evolução rural em nosso país, baseados na economia agrária de cada região, na psicologia de sua população e na organização do ensino técnico rural adequado ao meio, gastaremos muito, falaremos demais, desperdiçando as nossas energias e produziremos pouco. E esta opinião baseia-se no que me é dado observar em nosso Estado (ANDRADE, 1946).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> FELTIANO – Revista do Instituto de Laticínios Cândido Torres, Ano 1. N.2, Juiz de Fora, outubro de 1946.

Ainda que sutil, localizamos aí o início de uma mudança na forma de ação de instituições que visavam racionalizar as práticas rurais. O psicológico citado pelo diretor da F.E.C.T. era uma tentativa de ser menos impositivo e mais atento para as barreiras postas nas relações que se queriam estabelecer com o rural. Ações como o próprio Hotel de Fazendeiros nos faz inferir tal mudança de postura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o projeto de criação e atuação da Fazenda-Escola de Florestal foi concebido em padrões modelares, com o intuito de incorporar a diversidade agropecuária existente em Minas Gerais, atingindo trabalhadores, capatazes e administradores das fazendas com “cursos rápidos e práticos”. Buscava ainda aproximar os fazendeiros, de diversas regiões do estado, das novas técnicas de produção desenvolvidas na Fazenda-Escola.

Consideramos que o projeto da Fazenda-Escola de Florestal, inserido numa dinâmica específica e conjuntural no início da ditadura do estado novo de Vargas, como delineado nos discursos de inauguração, articulava-se com o ideário de racionalização e modernização do campo e da mentalidade do homem rural esboçado em Minas Gerais principalmente no período de 1937 a 1945. Tomava-se o foco na educação agrícola prática e em processos de aprendizagem diferenciados para atingir um leque mais extenso de um público diferenciado.

Observamos ainda que a intencionalidade do desenvolvimento econômico pautado nas investidas do governo mineiro típicas do momento político está expressa no discurso. Ali nos parece já estar posto o plano de uma modernização técnica, voltada para o desenvolvimento econômico e a articulação da agropecuária à industrialização ou do industrial ao trabalho agrícola.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Consultadas

- ANDRADE, S. S. F. de. FELTIANO – Revista do Instituto de Laticínios Cândido Torres, Ano 1. N.2, Juiz de Fora, outubro de 1946
- GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, 1947.
- JORNAL MINAS GERAIS, 1939, p.3/ p.14
- REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1939; 1940; 1941.
- SECRETARIA DE AGRICULTURA, INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TRABALHO. Inventário da Fazenda-Escola de Florestal, livro 1. 1938.
- REGULAMENTO. Escola Agrícola. Da Fazenda-Escola de Florestal, 1939.
- REGULAMENTO. Fazenda-Escola de Florestal, 1939.

### Bibliografia

- ALVES, B. G. O ideário de modernização e o projeto para o Ensino Agrícola em Minas Gerais: de Fazenda-Escola a Escola Média de Agricultura de Florestal – (1939-1955). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Univ. Fed. de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2014.
- BARBOSA, D. H. D.. Desenvolvimento econômico e pensamento desenvolvimentista: o caso de Minas Gerais (1933-1968). In: IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP, 2009, São Paulo. Anais do IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. v. 1.
- DUTRA, E. F.. História e Culturas Políticas-Definições, usos, genealogias. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 28, p. 13-28, 2003.
- FARIA FILHO, L. M. . República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909-1934. Dissertação (mestrado) – Univ. Fed. de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1991.
- MARTINS, M. L.A presença da fábrica no “Grande empório do norte”: surto industrial em Diamantina entre 1870 e 1930. In: IX Seminário sobre a economia mineira, 2000, Diamantina. Anais do IX Seminário sobre a Economia Mineira (Proceedings of the 9th Seminar on the Economy of Minas Gerais), Belo Horizonte: UFMG/ CEDEPLAR, 2000.
- OLIVEIRA, G. M. A Fábrica Maria Amália e sua inserção na cidade de Curvelo: Os caminhos do desenvolvimento de uma indústria têxtil no interior de Minas Gerais (1941-1992). Dissertação de Mestrado. PUC-MG, Belo Horizonte, 2007.

# CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROVIMENTO DE CADEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS ESTADUAIS MINEIRAS (1960-1974): O LUGAR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS<sup>1</sup>

*Guilherme de Souza Lima Oliveira*

## APRESENTAÇÃO

Este texto é uma síntese da pesquisa de dissertação que investigou os concursos públicos para provimento de cadeira de Educação Física em escolas estaduais de ensino médio, promovidos pela Secretaria da Educação de Minas Gerais e pela Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEF-MG).<sup>2</sup> Esses concursos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é baseado na dissertação de mestrado de mesmo título, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, em agosto de 2014, sob orientação da Professora Dra. Meily Assbú Linhales e financiada pela CAPES/PROEX.

<sup>2</sup> Esta pesquisa resulta de inquietações que me envolveram ao longo da formação em Educação Física e das primeiras experiências profissionais: por que, com tamanho conhecimento constituído na área, me foi, como aluno de ensino fundamental e médio, ministrado tão pouco? E por que a visão da sociedade, considerado aqui como “senso comum”, é tão reduzida acerca dos conhecimentos da Educação Física? Essas perguntas começaram a ganhar mais força e o caminho para respondê-las a ser traçado em 2009, depois de obtido a Licenciatura e continuando os estudos pela habilitação em Bacharelado, quando fui aprovado em processo seletivo, para uma bolsa de iniciação no projeto intitulado “Eu vou te contar uma história: memórias dos esportes e das Ruas de Recreio” do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer – Cemef (EEFFTO/UFMG). Os estudos na iniciação científica reforçaram os questionamentos e surgiu o interesse pelo estudo da história da disciplina escolar “Educação Física” e seus protagonistas. O professor que se responsabilizava por ela: como apareceu? Quem era? Onde e como era formado? Como atuava? Como organizava suas aulas? E os alunos que dela participavam, quem eram?

selecionavam o professorado relativo ao ensino de Educação Física no ensino médio para ministrar esse conteúdo nas escolas do Estado de Minas Gerais, durante a década de 1960 até meados da década de 1970. A EEF-MG ocupava um lugar central nesses concursos por ser a responsável por grande parte do processo, especialmente em sua elaboração, aplicação e correção, que levava à classificação dos aprovados e ao ingresso e posse na cadeira de Educação Física de escolas de ensino médio. Como objetivo da pesquisa, busquei compreender de que forma esses concursos eram elaborados pela EEF-MG, que também ocupava um papel central na formação docente, buscando identificar um perfil de professor almejado, contribuindo, assim, para o entendimento acerca da formação docente e do ensino em Educação Física em Minas Gerais.

O recorte temporal abarca o período de 1960 a 1974, pois os primeiros documentos encontrados a respeito dos concursos, sob a responsabilidade da EEF-MG, datam a partir do ano 1960. Anteriormente a esse período, o exame de habilitação para se efetivar no cargo de professor era aplicado pelo Instituto de Educação e seus últimos registros datavam de 1957. A partir do ano de 1974, não foi encontrado mais nenhum documento. A EEF-MG finalizou o seu processo de federalização em 13 de novembro de 1973, com a criação da primeira Congregação da Escola, passando então a fazer parte da UFMG e nomeada Escola de Educação Física da UFMG. Fica claro, então, que a Escola não era mais a responsável pela aplicação do concurso, já que deixou de ser uma instituição estadual.

A banca examinadora era organizada exclusivamente para os concursos cuja composição era formada por professores da EEF-MG. A ela cabia elaborar, aplicar e corrigir as provas que levavam à classificação dos aprovados e ao ingresso e posse na cadeira de Educação Física de escolas de ensino médio do Estado, na década de 1960 até 1974. Essa verificação suscitou, de pronto, algumas

---

Como participavam? Que demandas apresentavam? Após completar a formação superior em Educação Física continuamos os estudos no Cemef, por meio de seleção para assumir uma bolsa de apoio técnico referente ao projeto de pesquisa “O Cemef/UFMG como lugar de memória e pesquisa da história do esporte em Minas Gerais: organização e conservação de acervos”. Nesse projeto, o envolvimento ocorreu mais atentamente com o acervo do Centro. Atuando ao longo de dois anos no projeto, interessou-nos a documentação referente aos concursos públicos para provimento de cadeira de Educação Física em escolas estaduais de ensino médio, envolvendo as reflexões acima aludidas, o interesse em pesquisá-los e a estruturação deste estudo.

reflexões. Se a banca era formada por professores da EEF-MG e só alguns deles a compunham, quais eram os critérios para formação dessas bancas? Esses critérios baseavam-se em sua formação (acadêmica, profissional e política)? Em que se pautavam para elaboração das provas (modalidades, conteúdos, etc.)? Em que lugar(es) e de que maneira(as) eram aplicadas? A que obedecia o processo de correção? A banca também participava na construção dos critérios e condições para os professores que desejassem candidatar-se aos concursos?

Assim, optamos em compreender como o concurso foi elaborado, estruturado e reestruturado pela EEF-MG. Dialogando com alguns argumentos construídos por Marta Carvalho (1989; 2000; 2013), nos quais ela problematiza as estratégias de modelização adotadas no campo educacional na Primeira República, percebemos que algumas iniciativas governamentais propostas para a continuidade da formação docente podem ser entendidas como estratégias para uma modelização almejada na formação de professores, podendo aqui ser compreendida como a busca por um perfil ideal que se aproximasse da Educação Física pretendida, e, conseqüentemente, para a Educação Física em Minas Gerais.

Para essa compreensão, faz-se necessário entender quais saberes relativos à Educação Física estavam em circulação e em que tempos e espaços os sujeitos dessa história estariam envolvidos, resultando diretamente na escolha de seus conteúdos e práticas. Assim, o estudo foi baseado no conjunto de conhecimentos teórico e metodológico da pesquisa histórica, operando com noções que organizam o campo da História Cultural.

## CONHECENDO OS CONCURSOS

Durante os anos de 1960 a 1974, foram realizados 110 concursos públicos para o provimento de cadeira de Educação Física em cidades mineiras sob a responsabilidade da EEF-MG. Percebemos a aplicação de concursos em 10 das 12 regiões de Minas Gerais e cada um desses concursos apresentava apenas uma vaga por escola. Foram recebidas 215 inscrições de candidatos, e, algumas vezes, foi identificado o mesmo candidato concorrendo a mais de um concurso em escolas, cidades e períodos distintos. Percebemos que não foram encontrados concursos para as mesorregiões do Nordeste (Jequitinhonha e Vale do Mucuri) e que as mesorregiões do Norte e Noroeste, juntas, foram alvo de apenas cinco concursos. Em

contrapartida, as mesorregiões Sul/Sudoeste, Metropolitana de Belo Horizonte e Zona da Mata foram alvo da maioria dos concursos, e, também, da procura pelos candidatos. Um dado curioso pôde ser observado: com exceção das cidades de Belo Horizonte (10 candidatos) e Contagem (20 candidatos), quase todas as cidades apresentam um número baixo de candidatos (1 e 2) por vaga. É possível supor que essas distribuições e procuras decorriam das condições de desenvolvimento de cada localidade, das condições de suas instituições de ensino, de suas aproximações e distanciamentos dos centros urbanos, bem como da capital mineira. Ainda, chamamos a atenção para um hiato de quatro anos na aplicação de concursos, entre os anos de 1960 e 1964.

A Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), por intermédio de seu Departamento do Ensino Médio e Superior, fazia o levantamento da demanda de professores para as escolas. De posse dessa demanda, publicava editais e avisos no *Jornal Minas Gerais* sobre a abertura dos concursos, informando a(s) cidade(s), local de inscrição, data-limite, bem como todos os trâmites legais necessários para o candidato se inscrever. Em seguida, enviava ofícios à EEF-MG, determinando que fossem tomadas todas as providências necessárias para a realização do intento.

A primeira medida tomada pelo diretor da EEF-MG dizia respeito às inscrições para os concursos. O órgão responsável por essa tarefa era a Secretaria. O diretor então informava a lista de documentos necessários para inscrição, de acordo com o previsto nos decretos. Em seguida, o diretor convocava professores da instituição para formação de uma banca examinadora, por ele presidida, e que assumia três incumbências distintas: elaborar e aplicar duas provas distintas (uma de cunho teórico e a outra de cunho prático), realizar o julgamento de títulos apresentados no ato de inscrição e, por fim, arranjar planilhas que demonstrassem todos os resultados obtidos nas provas e no julgamento de títulos.

Posteriormente à organização da banca, era enviado um ofício do diretor da EEFMG para o secretário da SEE-MG, informando sua composição. Ao final do período de inscrição, outro ofício era enviado à SEE-MG, informando a data das provas teóricas e práticas, local e pontos de provas a serem estudados. Essas informações eram publicadas no *Jornal Minas Gerais*, de acordo com os andamentos legais do concurso. Após a realização das provas, seguia-se para o julgamento de títulos, que já tinha sua regulamentação previamente publicada no *Jornal Minas Gerais*, contendo as disposições legais. Depois do preparo das

planilhas, cabia ao diretor seu encaminhamento à SSE-MG para publicação dos resultados do concurso no Jornal Minas Gerais. Para todo o processo, era preenchida uma ata, assinada por todos os membros da banca, em um livro de atas específico para o concurso, que seguia uma ordem cronológica.

Paralelamente aos concursos para provimento de cadeira, existiam também os exames de suficiência, que visavam selecionar professores para ocuparem, interinamente, as cadeiras de Educação Física que se encontravam vagas ou para assumirem a regência de aulas extranumerárias, ou seja, que excediam à quantidade de aulas permitida por lei para o professor oficial da cadeira ministrar. Nesse caso, o professor aprovado assumia o cargo de professor auxiliar. Os professores candidatos aprovados trabalhavam em regime de contrato.

## **O LUGAR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A EEF-MG, desde a sua criação, em 1952, até o ano de 1974, passou por algumas transformações internas e enfrentou alguns percalços nos caminhos para sua afirmação como instituição de destaque na formação de professores de Educação Física (LIMA, 2012). Durante esse percurso, a Escola ofereceu diversos cursos formativos em seus currículos e também estabeleceu parceria com outras instituições e, principalmente, com o Estado, na oferta da continuidade de estudos e formação do professorado. Grande parte dos professores candidatos aos concursos públicos para provimento de cadeira em escolas estaduais mineiras teve a sua formação na Escola e também participou de iniciativas que contribuíram para continuidade de seus estudos e formação

É importante entender quais foram as propostas e ações de formação realizadas pela Escola, bem como as representações constituídas por ela para a Educação Física em Minas Gerais. Quem eram as pessoas envolvidas nas várias atividades e, concomitantemente, nos concursos públicos. Quais eram suas formações? Quais conteúdos lecionavam? Partilhavam de outras instituições? Essas questões contribuem para o entendimento do protagonismo da EEF-MG na constituição de representações de Educação Física em Minas Gerais.

Analisamos os cursos oferecidos pela EEF-MG visando a entender os seus focos formativos bem como as demais atividades em que tomava parte

como co-organizadora e que objetivavam a continuidade de estudos ou reciclagem dos professores formados. Também analisamos os currículos organizados por ela, observando pistas acerca dos conteúdos trabalhados, cotejando-os com os conteúdos estabelecidos como pontos de prova nos concursos públicos. Outro foco incluiu a formação e a atuação dos professores da EEF-MG que faziam parte das bancas examinadoras para os concursos, considerando as disciplinas que ministravam.

Os cursos oferecidos regularmente pela EEF-MG, em cumprimento à sua finalidade, e também os cursos que envolviam outros órgãos governamentais e instituições no período analisado são o que denominamos atividades formadoras. Entre os cursos encontrados, estão o Curso Superior de Educação Física, o Curso de Educação Física Infantil, o Curso de Técnica Desportiva, o Curso de Medicina Especializada em Educação Física e o Curso de Massagem. Entre as demais ações de continuidade de estudos, formação e de caráter extensionista, aparecem as Jornadas Internacionais de Educação Física, as Ruas de Recreio e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premen).

Entre os cursos, aqueles caracterizados para formação de professores para ministrar aulas de Educação Física nas escolas eram o Curso Superior de Educação Física e o Curso de Educação Física Infantil. Este último, porém, era voltado para a preparação de professores normalistas para atuarem como professores de Educação Física no ensino primário (SOUSA, 1994). Assim, o curso analisado será o Superior de Educação Física por ser este, entre as cinco opções de formação, o único aceito para inscrição aos concursos públicos, já que ele se destinava à seleção de professores para atuação no ensino médio.

O Curso Superior de Educação Física foi ofertado pela Escola durante todo o recorte temporal desta pesquisa. Seu objetivo central se casava com o da Escola, sendo, inclusive, grafado em folheto institucional, dedicado a divulgar informações acerca da instituição a quem se interessasse pela Educação Física:

Formar educadores para promover uma formação integral do homem através da:

- GINÁSTICA.
- RECREAÇÃO.
- DESPORTOS.

Difundir conhecimentos.

Realizar pesquisas no campo de sua especialização.

Contribuir para elevação do sentido social da educação física, a fim de que esta possa alcançar a verdadeira dignidade e importância de sua tarefa:

“A FORMAÇÃO DO HOMEM”<sup>3</sup>

A análise nos permite afirmar a existência de uma estrutura curricular estável, onde as disciplinas esportivas e de matriz predominantemente biológica estiveram consideravelmente presentes desde 1962, mantendo uma estabilidade da maioria das modalidades ao longo dos anos. Essa constatação é de grande valia para a confirmação de elementos que contribuem para a constituição de representações para a área. Em relação aos pontos referentes às provas teóricas e práticas a serem preparados pelos professores candidatos aos concursos, foi identificada uma grande proximidade entre as temáticas abordadas nos pontos e as disciplinas estudadas na EEF-MG. Essa também é uma boa evidência de que os professores estavam a ensinar e a selecionar de acordo com um ideal que compreendiam ser o melhor para a Educação Física em Minas Gerais.

Acerca das ações de continuidade de estudos, formação e de caráter extensionista, os professores apontados por Lima (2012) como organizadores das Jornadas eram quase todos pertencentes ao primeiro grupo de professores a trabalhar na EEF-MG. O mesmo acontece com os professores encontrados por Rosa *et al.* (2009) como organizadores das ruas de recreio. Também foram encontradas alusões diretas a nomes de professores que ministraram as aulas no Premem<sup>4</sup> e que conduziram a mesma disciplina na EEF-MG. Cotejando com as fontes desta pesquisa, percebemos que quase todos os professores que integraram as bancas examinadoras dos concursos públicos estiveram presentes às Jornadas. Muitos professores candidatos aos concursos frequentaram as Jornadas, as Ruas de Recreio ou o Premem, o que foi constatado pela citação dos eventos entre os títulos apresentados para a prova.

---

<sup>3</sup> *Folheto de divulgação da Escola de Educação Física de Minas Gerais, 1966.* Cemef. Fundo Institucional da Escola de Educação Física de Minas Gerais (1952-1969).

<sup>4</sup> *Programa do curso do Premem (13 ago. 1971).* Cemef. Fundo Institucional da Escola de Educação Física da UFMG (1969-1980). Série: Dossiês.

Esses eventos propiciavam uma aproximação mais efetiva entre os professores da EEF-MG e os alunos em formação que nelas atuavam. De certa forma, essa relação permitia ao docente uma condição mais direta na transmissão dos conhecimentos, por ele entendidos como ideais ao aluno, direcionando mais especificamente sua formação, bem como facultava ao discente um maior conhecimento acerca de seu professor.

Consideramos que essas atividades contribuíram para a modelagem dos professores que se formavam em Minas Gerais, futuros candidatos aos concursos públicos, em uma “via de mão dupla”, pois, conforme tais experiências modelavam o fazer docente, também sofriam uma modelagem por parte deles. O movimento paulatino de legitimação da EEF-MG perante a sociedade mineira também foi apurado, por sua participação efetiva na área e por seu reconhecimento como instituição referência no campo da Educação Física e, conseqüentemente, dos professores por ela habilitados.

## **RITUAIS DO CONCURSO**

Para que um professor pudesse ser selecionado, ele deveria passar pelo concurso, que era subdividido em cinco fases: inscrição, prova teórica, prova prática, prova de julgamento de títulos e publicação de resultados. Optamos em denominá-las “rituais”, pelas diversas formalizações e procedimentos que permearam a sua aplicação, compreendendo cada um de seus elementos, entendendo as relações estabelecidas entre cada órgão e sujeito envolvido, marcados por peculiaridades que foram entendidas como não deslocadas de um contexto:

Podemos afirmar que conhecermos os processos e as práticas históricas de educação é fundamental para ampliarmos nossa compreensão das maneiras como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram seus modos de aprender e de transmitir seus saberes e fazeres. (GREIVE, 2007, p. 10)

A inscrição para o concurso obedecia a uma série de pré-requisitos estabelecidos em seus regulamentos, específico para os candidatos ao provimento de cadeira ou ao exame de suficiência. Só era lícito inscrever-se para o provimento de

cadeira o professor candidato que apresentasse registro definitivo concedido pelo Ministério da Educação e Cultura, órgão responsável por reconhecer e validar os cursos formativos da época. Já para o exame de suficiência, além do mesmo documento apresentado para o provimento de cadeira, também era lícito apresentar o registro provisório concedido pelo Ministério da Educação e Cultura ou, ainda, com autorização ou certificado para lecionar, atualizado, expedido pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura.<sup>5</sup> Essa autorização ou certificado expedido pela Divisão de Educação Física era chamado de “título precário”. Sua emissão era providenciada pelo órgão estadual da Divisão, nesse caso, a Inspeção Seccional de Educação Física de Belo Horizonte. A autorização só podia ser emitida perante comprovação de que não havia outro professor mais habilitado, ou seja, licenciado em escola superior de Educação Física, residindo na cidade. Caso houvesse, o professor solicitante do título precário deveria conseguir uma carta de próprio punho daquele professor, em que este declarava não estar interessado em trabalhar com Educação Física na cidade. Após a emissão da autorização, se algum professor licenciado requisitasse trabalhar na cidade, o documento deixaria de ter valor. A validade da autorização era de um ano, mesmo que não aparecesse nenhum professor licenciado. Decorrido esse tempo, a autorização deveria ser renovada.

À exceção do título, todos os outros documentos exigidos eram os mesmos, quer para o professor candidato ao provimento de cadeira, quer ao de exame de suficiência, sendo eles: folha corrida, atestado de sanidade física e mental, prova de quitação com o serviço militar e com a Justiça Eleitoral.

Essas estratégias, perpetradas já no início da seleção, visavam a assegurar a escolha de um professor estadual adequado, que representasse o Estado, constituindo, também, representações sobre ele.

---

<sup>5</sup> A Divisão de Educação Física (DEF) era um órgão estadual vinculado ao Departamento Nacional de Educação Física, que, por sua vez, era órgão do Ministério da Educação e Cultura. Entre outras disposições, era responsável por emitir o registro dos professores de Educação Física devidamente formados em escolas superiores de Educação Física. Também era de sua incumbência ministrar cursos intensivos de preparação de candidatos a exames de suficiência em localidades onde não haja pretendentes legalmente licenciados para o ensino das atividades de Educação Física e de realizar o seu registro por meio da emissão de certificados ou autorizações para lecionar.

A prova teórica era realizada em dia, hora e local predefinidos e publicados no Jornal Minas Gerais. Com antecedência mínima de cinco dias dessa data, uma lista contendo 20 pontos de prova deveria ser publicada nesse periódico. No dia da prova, um ponto entre os 20 anunciados deveria ser sorteado, e a avaliação versaria sobre ele. A prova deveria ter duração máxima de três horas. Não haveria segunda chamada sob nenhuma condição.

A prova não apresentava distinções de formatação entre o provimento de cadeira e o exame de suficiência. A única distinção era relativa aos conteúdos expressos para estudos. O programa para provimento de cadeira apresentava 20 unidades a serem contempladas, enquanto o programa para os exames de suficiência apresentava apenas 10 unidades.

Esses programas ofertaram um leque de conteúdos que permitiram diversas análises relativas ao molde pretendido para a área, bem como às representações de Educação Física para o período. Uma análise do programa para o provimento de cadeira permite afirmar uma predominância das sistematizações e planejamentos pedagógicos diante da presença das questões de cunho biológico. Ainda foi constatado que os conteúdos esportivos são os de maior presença, sendo referidas, inclusive, suas temáticas voltadas para a competição, especialização, técnica (gesto) e treinamento. A recreação também aparece como conteúdo importante, ao preencher uma unidade inteira do programa, porém questionamos se havia um predomínio da presença das atividades esportivas em suas práticas.

Os programas para o exame de suficiência retomam algumas das características destacadas nos programas para provimento de cadeira, porém, cotejando os programas, foram percebidas aproximações dos conteúdos, mas com diferenças marcantes na forma de estruturação e abordagem. O programa para o exame de suficiência apresentava uma proposta com o intuito de introdução e aprofundamento nos conhecimentos da Educação Física, tal como se fossem aplicados a alguém que estivesse iniciando seus estudos. Cada unidade desdobrava-se em subunidades bem simples e de mais fácil compreensão. Já o programa para provimento de cadeira apresentava um caráter mais complexo em sua estrutura, prevendo que o candidato já estava familiarizado com os conteúdos, em que cada unidade se tornava mais profunda, contendo subunidades menos explicativas. Para essa distinção, levantamos a hipótese de uma busca mais qualificada para o professor que atuasse na área, um tipo de legitimação, que resultaria em um melhor ensino para os alunos. Não se pode esquecer de que essa busca está atrelada

ao modelo que se pretendia selecionar, o que resultaria no ensino da Educação Física dentro do esperado e, conseqüentemente, em sua difusão.

Seguindo uma descrição produzida sobre a prova no livro de atas, consideramos alguns apontamentos relevantes sobre sua aplicação. Um candidato é convidado pela banca examinadora para sortear o ponto de prova. Como próximo ato, a banca sorteava um ponto para cada candidato, referente à prova prática a ser realizada no dia seguinte, segundo seus critérios. Terminado aquele sorteio, antes de iniciar a resolução da prova, um dos membros da banca fazia uma breve explanação sobre o ponto sorteado.

Como hipótese para essa explanação, inferimos que o professor examinador responsável por ela apresentava um maior conhecimento do ponto sorteado, detendo, assim, uma maior competência para falar a respeito. A explanação do ponto parecia cumprir um papel de introdução, o que, para o professor candidato, tornava-se um bom ensejo para a lembrança de algum conhecimento esquecido ou a certeza da correção da resposta. Ainda interpretamos esse fato como mais uma estratégia para a escolha de um candidato adequado, em que a banca indica o caminho “correto” para a resposta, deixando implicitamente a entender que, se esta não versasse sobre o que fora explanado, não lograria êxito.

O critério de julgamento das provas era de competência exclusiva da banca examinadora, que detinha como orientação basilar para este a quantidade e a perfeição do trabalho apresentado pelo professor candidato. Ao fim desse julgamento, era atribuído à prova um valor de zero a dez pontos. Os vestígios de correção expressam a maneira como cada componente da banca avaliava o candidato. Apontamentos de certo, riscos de errado; pontos de interrogação soltos ou ligando-se a uma palavra circulada; palavra, frase, linhas grifadas; ora acompanhadas de comentários; rubricas atestando a leitura de página a página. Anotações no verso, atestando o valor atribuído à correção de cada um dos três examinadores; e, por fim, o cálculo da média para aferir a nota atribuída à prova.

As provas práticas eram realizadas em dia, hora e local predefinidos e publicados no Jornal Minas Gerais. Com antecedência mínima de cinco dias dessa data, uma lista contendo dez pontos de prova também deveria ser publicada. Com 24 horas de antecedência (antes da prova teórica), a banca examinadora sorteava os pontos de prova destinados a cada professor candidato, que deveria elaborar o plano de aula sobre aquele ponto e entregar às mãos da banca examinadora, antes do início da aplicação da prova. São muito variados os formatos adotados pelos

candidatos para a confecção de seus planos de aula: alguns formatavam capas bem elaboradas com ilustrações e de materiais diversos e também incluíam em seus planos desenhos, esquemas, partituras musicais, entre outros, o que denotava todo um cuidado para com esse momento do concurso.

A prova era aberta à assistência pública, tinha duração de 50 minutos, o que correspondia ao tempo de uma hora-aula. Não havia segunda chamada sob nenhuma condição. Após a entrega do plano de aula à banca examinadora, o professor candidato ministrava a aula preparada para um grupo de alunos. O local em que as provas eram aplicadas determinava qual era esse grupo de alunos. Quando as provas eram aplicadas na EEF-MG, as aulas eram ministradas às turmas de formação nos cursos Superior de Educação Física ou Educação Física Infantil. Porém, quando as aulas eram ministradas no Colégio Estadual Central ou em um de seus anexos, era aplicada aos alunos do ensino médio. Após a prova, o professor candidato era submetido a uma arguição oral pela banca, relativa à aula ministrada.

Assim como para as provas teóricas, o critério de julgamento das provas práticas também era de competência exclusiva da banca examinadora, que detinha como orientação para correção a “quantidade” e a “perfeição do trabalho”<sup>6</sup> apresentado pelo professor candidato. Entendemos que essas expressões denotam uma avaliação qualitativa subjetiva, atribuindo ao professor examinador ainda mais autonomia dentro do processo seletivo. Ao fim desse julgamento, também era atribuído à prova um valor de zero a dez pontos. Verificamos que os vestígios de correção são quase ausentes nessas provas, apenas constando de definições das notas em valores quantitativos, atribuídas no verso da prova.

O julgamento de títulos era uma prova específica para o provimento de cadeira, não havendo para os exames de suficiência. O regulamento para provimento de cadeira apresentava as classificações de cada título, bem como a pontuação que a ele deveria ser atribuída. Os títulos eram classificados em dois grupos: I – compreendia os títulos básicos relativos à habilitação profissional do candidato. Eles eram considerados uma única vez e não cumulativamente. II – compreendia os demais títulos relativos à formação profissional do candidato, do seu exercício

---

<sup>6</sup> Essas palavras eram usadas nos regulamentos e programas, tanto para provimento de cadeira quanto para exame de suficiência.

de magistério e às suas atividades culturais e profissionais e eram subdivididos em três grupos: A, B e C.

Um ponto que chama atenção em referência aos títulos básicos é a presença do termo bacharel como uma das possibilidades, inclusive como segunda maior pontuação. Naquela época, ainda não havia, no Brasil, qualquer curso na área de Educação Física que outorgasse ao seu aluno o título de bacharel.<sup>7</sup>

Aos títulos apresentados eram atribuídos os pontos, obedecendo ao seguinte critério:

- a) Em cada um dos subgrupos desse grupo II, desde que apresente títulos nele relacionados, nota que variava de 0 a 10;
- b) Depois de somadas as notas de cada um dos subgrupos desse grupo II, o total de pontos neles obtidos era dividido por dez;
- c) A nota atribuída ao grupo II era somada à nota atribuída ao grupo I e esta representaria a nota final do candidato na prova de títulos.

O julgamento final dos títulos era realizado perante a assistência pública, com a presença dos candidatos, de um grande número de alunos da EEF-MG e de outras pessoas interessadas. Os envelopes contendo os resultados eram abertos, e cada valor atribuído podia ser acompanhado pelos assistentes em um placar adequadamente preparado.

Os resultados para o provimento exigiam a somatória das três provas realizadas, em que as provas escritas e práticas recebiam o peso 4, e a prova de julgamento de títulos recebia o peso 2. Como resultado de uma média, o professor candidato não poderia obter um valor menor do que 7, para ser considerado habilitado. O mesmo se aplicava ao exame de suficiência, porém não havia atribuição de pesos às provas teórica e prática.

Todas essas partes que compunham os concursos confirmam o papel central da EEF-MG e seus professores e, assim, indicam, especialmente nos programas, uma determinada modelagem pedagógica que era pretendida no período. As exigências para os concursos confirmam a procura por esse modelo e revelam um empenho para a legitimação da área e do professor perante a sociedade mineira.

---

<sup>7</sup> Em 1987, publica-se a Resolução do Conselho Federal de Educação – CFE nº 03/87, instituindo o curso de bacharelado para os cursos de graduação em Educação Física.

## OS CANDIDATOS: O PERFIL ALMEJADO

Os professores candidatos aos concursos trazem consigo uma história de formação que revelou indícios acerca do perfil almejado para o cargo de professor de Educação Física em escolas de ensino médio em Minas Gerais. Concomitantemente, a EEF-MG participou ativamente da formação de professores candidatos, de acordo com o demonstrado até aqui, contribuindo consideravelmente para formar e também selecionar aqueles que se adequavam ao perfil considerado ideal naquele momento.

Pretendemos entender as trajetórias de formação desses candidatos. Qual era a sua formação e em que instituições foram obtidas? Seguiam buscando uma formação complementar? Quais eram as experiências apresentadas e consideradas como relevantes? Essas questões se encontram no cerne deste estudo e contribuem para o entendimento do protagonismo da EEF-MG na constituição de representações de Educação Física em Minas Gerais.

O diploma apresentado pelo professor candidato aos concursos mostrava claramente em qual instituição se formou, bem como a lista contendo informações relativas à sua formação extracurricular, apresentadas para obter pontos na prova de títulos, guardam vestígios ímpares a respeito dos caminhos formativos trilhados pelos professores candidatos.

Analisamos os títulos, cursos e experiências, verificando, assim, por onde circularam em busca de qualificações para a atuação docente. Também analisamos alguns conteúdos das provas teóricas e práticas, com a finalidade de verificar, pelas suas respostas, expressões sobre Educação Física daquele período.

Constatamos que a maioria dos professores candidatos apresentava o diploma de Licenciado em Educação Física emitido pela EEF-MG. Esse dado implica compreender que os concursos visavam a selecionar professores para trabalhar nas escolas estaduais mineiras e que, em Minas Gerais, até o ano de 1971, a única instituição a formar professores em nível superior era a EEF-MG. Em 1971, foi fundada a Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM), tornando-se a segunda faculdade de Educação Física de Minas Gerais.<sup>8</sup> Sua matriz curri-

---

<sup>8</sup> A fundação da ESEFM fez parte da reforma universitária de 1968, que expandiu a oferta de vagas de cursos superiores no Brasil, Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968b). O Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento do curso por meio do Parecer 379, no dia 1º de junho de 1971 (PEREIRA *et al.*, 2012).

cular inicial previa seis períodos de disciplinas a serem cursadas, o que resultava num total de três anos de duração do curso. Assim, a primeira turma se formou em meados de 1974, coincidindo com o ano final do recorte deste estudo, motivo pelo o qual não foram encontrados professores candidatos oriundos dessa instituição de ensino (PEREIRA *et al.*, 2012).

Se a maioria de professores candidatos aos concursos procedia da EEF-MG, e os membros da banca examinadora dos concursos eram compostos de professores dela, logo os mesmos sujeitos que formavam os alunos também os selecionavam. Como consequência dessa relação, pressupomos uma grande chance de os professores examinadores já conhecerem os professores candidatos, por estes terem sido seus alunos, e, de certa forma, essa situação poderia influenciar na busca de um candidato que melhor se enquadrasse ao modelo desejado.

Ainda podemos aditar que foi atestada uma expressiva circulação desses professores candidatos em busca de qualificar a sua formação e notou-se sua participação em, pelo menos, 25 eventos distintos entre os anos de 1958 e 1970, demonstrando um cenário bem diversificado na busca pela continuidade e atualização dos conhecimentos da área. Em relação aos eventos no exterior, ocorreu acentuação para a presença dos países latino-americanos e, pelo menos na documentação encontrada, a ausência de eventos na América do Norte ou na Europa, cenários aludidos por Tabora de Oliveira (2001) quando se trata da busca de intercâmbio no ensino superior, neste período.

Em relação às respostas apresentadas pelos candidatos às provas, foram encontrados no acervo do Cemef 87 exames teóricos e 75 provas práticas prestadas pelos professores candidatos, representando este o número de provas que puderam ser analisadas.<sup>9</sup> As provas práticas, além de uma similaridade de assuntos, também permitiam identificar os conteúdos por práticas corporais desenvolvidas, já que eram estruturadas em planos de aulas.

Constatamos que grande parte das provas encontradas apresentava respostas que pareciam seguir certo padrão, como se os estudos preparatórios para os concursos tivessem sido realizados em material didático comum. Apesar de o raciocínio

---

<sup>9</sup> Acervo do Cemef. Fundo Institucional da Escola de Educação Física de Minas Gerais (1952-1969). Série: Dossiê de candidatos; Fundo Institucional da Escola de Educação Física da UFMG (1969-1979). Série: Dossiê de candidatos.

estar escrito de forma diferente, as ideias abordadas seguiam uma mesma direção e, em provas que abordavam questões como planejamento, testes, entre outros, diversos pontos eram citados de forma literal. Na análise dos professores que compunham as bancas examinadoras dos concursos, foi verificado que alguns professores elaboraram, entre as décadas de 1960 e 1970, apostilas sobre a temática da recreação no período em que trabalharam na EEF-MG. Por essa produção, inferimos que era comum, naquele período, a elaboração de material didático para estudos dos alunos, o que poderia justificar certa padronização das respostas.

Dentro desse universo de provas, foi detectado que a maioria das ênfases abordadas dizia respeito aos esportes, mesmo para a temática ginástica, para a qual foram relatados diversos subtemas voltados para a ginástica olímpica, conforme denominação da modalidade naquela época. Em relação aos temas voltados para a “dança” e os “jogos”, verificou-se que eles estavam estreitamente ligados às atividades recreativas, nas quais o subtema “folclore” aparece com certo destaque. A apreciação dessas provas permitiu observar, primeiramente, que as atividades esportivas e recreativas estavam muito presentes e, embora a ginástica também estivesse, suas atividades voltadas para os esportes confirmam uma representação de Educação Física que estava sendo modelada nas décadas de 1960 e 1970.

Pelas provas analisadas, conseguimos observar representações de Educação Física, aqui compreendidas como certa modelagem, por meio da qual se buscava delinear o candidato mais adequado. A difusão desse modelo, ao longo do período do concurso, tinha como protagonista a EEF-MG. Outra constatação evidente diz respeito à presença marcante dos esportes em conteúdos da área. Apontamos ainda a permanência das danças e dos jogos, com sua prática delimitada pela recreação, na qual a presença do folclore é recorrente.

Percebemos que o envolvimento existente entre as instituições formativas e os professores candidatos influenciava na formação acadêmica e pessoal. Pareceu que a maneira como essa influência foi gradativamente constituída indicava certo percurso a ser trilhado para atingir um ideal esperado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender, em suas particularidades, os concursos públicos para provimento de cadeira bem como entender o lugar da EEF-MG nesse processo foi o

objetivo principal deste trabalho. Foi possível identificar a produção de um perfil ideal de professor para atuar no ensino da disciplina Educação Física, em escolas públicas estaduais mineiras, para o grau médio. Conforme exploramos as fases do concurso, identificamos, paulatinamente, cada instituição atuante em sua organização, compreendendo sua complexidade e, ao mesmo tempo, verificando especificidades. Revelaram-se os conteúdos indicados para a preparação dos candidatos às provas teóricas e práticas, e o modo como esses sujeitos mobilizaram os saberes no decorrer dos concursos. Outro ponto destacado foi a comprovação de títulos, dando a ver as iniciativas de continuidade de formação e as experiências profissionais dos professores de Educação Física. Constatou-se a autonomia da EEF-MG perante os concursos, no que tange ao seu objetivo central, ou seja, a seleção de professores, confirmando seu protagonismo na constituição de um perfil docente para a Educação Física.

Assim, reconheceu-se que a EEF-MG, quer seja por cumprimento de seus objetivos como instituição, quer seja por requisição do Estado, esteve sempre presente em ações formativas diversificadas, desde o ensino superior, passando por atividades extensionistas e englobando a continuidade de estudos dos professores. Entendeu-se essa presença como uma estratégia de modelização, em que o perfil almejado era o constituído pela EEF-MG e os concursos cumpriram com um papel fundamental dentro do processo, pois eram os responsáveis por selecionar o professor que estaria apto a lecionar nos estabelecimentos de ensino, para o grau médio, em Minas Gerais.

Buscando também apreender quais representações no campo da Educação Física foram construídas a partir dos concursos, constatou-se a presença de um ideal esportivo, com uma grande quantidade de pontos voltados para a temática, mesmo para alguns conteúdos aludidos como recreativos, para os quais a prática escolhida era esportiva. Os esportes foram representados como estratégias para um ordenamento educativo, cujos conteúdos eram vistos como mais atrativos aos jovens, pelo seu aspecto competitivo, permitindo ensejos à atuação docente. O professor era entendido como o grande exemplo a ser seguido por seus alunos e, portanto, figura central dentro do processo, sendo atribuída à sua atuação pedagógica o fracasso ou sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos o pioneirismo do objeto de estudo proposto e os poucos trabalhos produzidos na área sobre concursos públicos, dentro do recorte temporal da pesquisa. Tal escassez estimulou a construção de caminhos que pudessem quali-

ficar o estudo do tema e contribuíssem para outros estudos congêneres.

Aspira-se a que este estudo contribua para os debates acerca das questões relativas à História da Educação Física, em particular no Estado de Minas Gerais e no Município de Belo Horizonte. Entende-se que a associação estabelecida entre a EEF-MG e a Educação Física foram contempladas apenas sob alguns aspectos para o período, e seria meritória sua análise sob outros aspectos e sob outros períodos de atuação dessa instituição. Destacam-se, especialmente, os conteúdos esportivos e seus métodos de ensino, assim como as questões ligadas à moralidade presentes como uma ordenação educativa.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Impressos e circulação de modelos pedagógicos: a difusão da pedagogia de Francis Parker na imprensa educacional paulista. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7.*, 2013, Cuiabá. *VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/IMPRESOS%20E%20CIRCULACAO%20DE%20MODELOS%20PEDAGOGICOS.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. *In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

GREIVE, Cynthia. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

---

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. *Ensino e formação*: “os mais modernos conceitos e métodos” em circulação nas jornadas internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957-1962). 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PEREIRA, Mateus Camargo *et al.* Notas iniciais sobre a fundação e funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM): 1969-1974. *In*: SEMINÁRIO DO CEMEF/UFMG, 7., 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Cemef, 2012, p. 254-263.

ROSA, Maria Cristina *et al.* Memórias das Ruas de Recreio: trajetórias iniciais de uma pesquisa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER E DANÇA: “HISTORIOGRAFIA E FONTES”, 11., 2009, Viçosa. *Anais...* Viçosa: DEF-UFV, 2009. p. 1-24.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos à marcha! Meninas, à sombra!: a história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 397 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.



## A EDUCAÇÃO FÍSICA EM CENA: OLHARES SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS (1956-1973)<sup>1</sup>

*Gabriela Villela Arantes*  
*Meily Assbú Linhales*

O estudo em questão investigou o processo de escolarização da disciplina Educação Física, no Colégio Estadual de Minas Gerais, no período de 1956 a 1973.<sup>2</sup> Foi intenção compreender o desenho da disciplina nesta instituição, com rotinas, horários, corpo docente, conteúdos de ensino, espaços e materiais disponíveis, entre outras características que a compõem. Esta instituição escolar foi escolhida sob a hipótese de que foi construtora de uma identidade própria para a disciplina Educação Física na cidade de Belo Horizonte. Alguns indícios, como a presença dos professores do Estadual em outras escolas e clubes da cidade, as práticas esportivas em evidência, a presença de um professor estrangeiro na modalidade esportiva handebol, alunos que atuavam como atletas em clubes da cidade, entre outros, nos fizeram acreditar que a Educação Física neste tempo e lugar se mostrou como uma referência pedagógica em Belo Horizonte. Além disso, alguns professores de Educação Física do Colégio eram também docentes no

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida em agosto de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da UFMG, na Linha de Pesquisa “História da Educação”.

<sup>2</sup> Para tratar do Colégio Estadual de Minas Gerais, ao longo do texto, foram atribuídas a ele nomenclaturas equivalentes, como: Colégio Estadual, ou Estadual, ou Estadual Central.

curso de formação oferecido pela Escola de Educação Física de Minas Gerais.<sup>3</sup> Não menos importante foi o movimento de divulgação e difusão esportiva realizado pelos professores. Dessa maneira, instigou saber como era a Educação Física naquele colégio, quais eram os fatores facilitadores da circulação de diferentes modalidades esportivas, de professores, de outros sujeitos e práticas educativas.

### QUE ESCOLA É ESSA?

Em Belo Horizonte, no período estudado, o Colégio Estadual de Minas Gerais era identificado pela qualidade do seu ensino e pela forte presença das práticas esportivas como elemento constituinte de uma cultura escolar própria. Além disso, o regimento interno, do ano de 1953, apresentava a instituição como “estabelecimento padrão”, que deveria ser seguido/imitado por outras escolas.<sup>4</sup>

O ano de 1956, estabelecido como recorte temporal inicial do estudo, refere-se à data de inauguração da nova sede da escola, localizada no bairro Santo Antônio. O edifício foi projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a pedido do então Governador do estado, Juscelino Kubitschek. No ano de 1964, foram inauguradas escolas anexas ao Colégio Estadual, que tinham como objetivo ampliar o número de vagas para o ensino secundário na Capital. Outros estudos apontam que nas décadas de 1950 e 1960 intensificou-se, em âmbito nacional, o projeto de expansão das vagas para esse nível de escolaridade. Segundo a hipótese de Aleluia Teixeira (2011), a abertura dessas Escolas Anexas alteraria o “perfil da clientela” e a qualidade do ensino. Esta organização, que incluía um Departamento Central, no bairro Santo Antônio, e outras Escolas Anexas espalhadas na cidade, permaneceu até o ano de 1973, quando os anexos se tornaram escolas independentes. Assim, esta última data, da autonomização dos anexos, foi tomada como recorte temporal final.

Vale ressaltar que o Estadual Central é considerado uma das escolas mais antigas do Estado. Por ocasião das datas celebrativas, encontramos na imprensa

---

<sup>3</sup> Criada em 1953, a Escola de Educação Física de Minas Gerais funcionou como instituição estadual até o ano de 1969, quando foi incorporada à Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>4</sup> A Portaria N. 360 determinou o Regimento do Colégio Estadual de Minas Gerais, em 01/08/1953. O Regimento se torna extensivo às outras instituições de Grau Médio ou Secundário do estado. *Jornal O Diário*, 11/09/1956, p. 8, “Comemorando o dia do reitor do Colégio Estadual”.

diversos registros sobre seu “mito de origem”. Algumas versões afirmam que a escola é uma continuidade de outros estabelecimentos de Ensino, a saber, o Liceu Mineiro e o Ginásio Mineiro, que funcionaram em Ouro Preto, então capital do Estado (TEIXEIRA, 2004). No entanto, consideramos que cada escola é única, com sua denominação, local de funcionamento, estrutura, etc. Assim, esta pesquisa olhou de modo apurado para essa instituição denominada Colégio Estadual de Minas Gerais, pelo decreto n 11942, de 17 de março de 1943<sup>5</sup>.

### ALGUNS BALIZAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De modo mais específico, priorizamos compreender como a disciplina Educação Física ganhou forma em uma cultura escolar tão singular. Para tanto, as proposições de Ivor Goodson (1990) e Andre Chervel (1990) sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares, respectivamente, colaboram no entendimento de que uma disciplina é constituída por diversos elementos e configurada nas relações estabelecidas entre as suas rotinas e o ambiente escolar que a acolhe. Optamos pelo exercício de especificação do objeto, em detrimento de análises mais panorâmicas, visto que as várias disciplinas comportam múltiplos conteúdos e saberes, conjuntos de métodos, modos de avaliação, professores, finalidades e objetivos, formações docentes, relações com outras disciplinas, com a escola, etc. Além disso, utilizamos como chave de leitura a noção de escolarização conforme proposta por Luciano Mendes de Faria Filho (2002; 2007). Pensar a disciplina escolar implica pensar em uma série de elementos que a constituem, sugere compreender os tempos e espaços escolares, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares em si. O estudo de uma disciplina específica, segundo Circe Bittencourt (2003), implica perceber as suas particularidades, os sujeitos articuladores de uma trama, as “tradições”, funções, saberes específicos, os conteúdos. De maneira ampliada, entender como

---

<sup>5</sup> “Pelo Decreto n 11.942, de 17 de março de 1943, assinado pelo Presidente da República, Getúlio Dorneles Vargas, ex-aluno do estabelecimento, o Ginásio Mineiro de Belo Horizonte foi autorizado a funcionar como Colégio Estadual de Minas Gerais, em face da Lei Orgânica de Ensino Secundário e do Decreto-Lei Federal n 4.245, de 9 de abril de 1942.” - Regimento Interno da Escola Estadual Governador Milton Campos, 1º e 2º graus) – 1976 – Arquivo da Escola Estadual Governador Milton Campos.

se organizava. Essas características e a sua conformação produziram, ao longo dos anos, significados e representações acerca de um fazer escolar.

Para que tais elementos constituintes de um processo de escolarização fossem percebidos, atentamos também para o fato de que sem fonte não há história. Vale ressaltar que os documentos passam constantemente por seleções de quem os conserva, de quem possui intenções de armazená-los, do tempo e dos sujeitos. Como afirma Le Goff (1996, p. 462), “o que sobrevive não é um conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”. Então, os documentos que compõem o *corpus* documental deste estudo como jornais, revistas, leis, normativas e projetos, diários de classe, atas de reuniões, programas curriculares, fotografias, entre outros, apontam vestígios de uma prática educativa. A busca por cada um deles, o encontro, a leitura, as novas possibilidades que indicavam, foram fundamentais para a definição do problema de pesquisa.

Na Hemeroteca do Estado de Minas Gerais, foi possível o encontro com pistas relativas ao contexto cultural, político, educacional e esportivo de Belo Horizonte nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Identificamos jornais de grande circulação na cidade e periódicos que publicavam, frequentemente, reportagens e notícias sobre a educação no Estado, sobre a Educação Física e sobre o esporte. Foram pesquisados os jornais: *O Estado de Minas*, *Diário de Minas*, *Minas Gerais*, *O Diário e Folha de Minas*.

No Arquivo da Escola Estadual Governador Milton Campos,<sup>6</sup> os tipos documentais encontrados são de natureza diversa, como os regimentos internos da escola, atas de reuniões, diários de classe de 1966 a 1972, livros de ponto, livros de recortes de jornais, grades de horário, grades curriculares, relação dos professores por disciplina, carga horária de cada disciplina, fotografias, diplomas de participação esportiva, placas comemorativas e troféus de campeonatos. A escola guarda também o registro de todos os seus alunos e ex-alunos.

---

<sup>6</sup> A denominação atual, Escola Estadual Governador Milton Campos, ocorreu somente em 1978.

No acervo do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFGM) mobilizamos fontes orais produzidas em pesquisas anteriores,<sup>7</sup> assim como os arquivos pessoais do professor Odilon Barbosa e das professoras Nela Testa Taranto e Isabel Montandon. Encontramos exemplares do Boletim de Educação Física, planos de aulas para Concurso de Provisão de Cadeira realizado nas dependências do Estadual, carta de ex-alunos, entre outros.

No cruzamento de todas estas fontes, algumas lacunas ainda se apresentavam. Assim, optamos por agregar fontes orais ao conjunto de documentos, a partir da realização de entrevistas. Paul Thompson (2002) sugere uma definição ampliada da História Oral, que é apresentada como uma maneira de interpretação da história, da sociedade e da cultura, escrita através do recurso da escuta de pessoas e registros de suas lembranças e experiências. Dessa forma, nas entrevistas, os sujeitos, com o auxílio de suas memórias, apresentam versões históricas e oferecem pistas do passado. Essas pessoas, além de suas memórias, muitas vezes guardam em seus acervos pessoais fotografias, cadernos, objetos, reportagens que também compõem os rastros do passado. Na escolha dos sujeitos, foi intenção contemplar pertencimentos variados e diferentes relações com a escola e a Educação Física, o que permitiu diferentes olhares sobre uma mesma prática. Foram realizadas oito entrevistas, sendo os entrevistados sete homens e uma mulher: três ex-alunos (Roberto Martins, Afonso Cozzi e Humberto Werneck), três ex-professores (Luiz Afonso Vasconcelos, Wilson Camelier, Armino Machado), uma ex-professora (Mélope Saliba) e um ex-aluno e ex-professor (José Guilherme Papagaio).

Alguns sujeitos que fizeram parte da história do Colégio Estadual – professores, alunos, funcionários e outras pessoas que por lá passaram – foram fundamentais para a conformação da disciplina Educação Física. Os professores foram os responsáveis por selecionar determinados conteúdos e não outros e, além disso, escolheram certas metodologias e formas de organização das aulas. Também estabeleceram relações com os alunos e com as rotinas escolares. Se a legislação prescrevia, em âmbito estadual e nacional, o que deveria ser aplicado nas escolas e nas aulas; o uso feito por cada um evidenciou o grau de autonomia dos sujeitos.

---

<sup>7</sup> Projeto “Coleção História Oral: Memórias de esportes e Ruas de Recreio (1940-1980)”, 2011. ARANTES, G.A. A história do handebol em Minas Gerais, 2010.

Muitos dos professores que atuaram no Colégio Estadual eram recém-e-gressos da Escola de Educação Física de Minas Gerais. Para se tornar professor do Estadual, percebemos três modos de entrada: indicação, concurso e transferência. Segundo os relatos, a coordenação da Educação Física ficava sob o encargo dos professores Lincoln Raso e Odilon Barbosa, que eram os responsáveis por distribuir os horários, fazer o planejamento e, também, escolher e indicar os professores para a Educação Física. No caso dos professores que foram entrevistados, quatro deles (Armino Machado, Luiz Afonso Teixeira, Wilson Camelier e José Guilherme Papagaio) foram indicados pelo Professor Odilon Barbosa. Já a professora Mérope Saliba havia prestado concurso de provimento de cadeira para a cidade de Muzambinho e, quando vagas foram abertas para as Escolas Anexas, ela pediu transferência para o Colégio Estadual de Minas Gerais.

Ao investigar sobre os professores Lincoln Raso e Odilon Barbosa, percebemos que a identificação, as características e as modelagens da Educação Física do Estadual, guardavam relação como o trabalho desenvolvido por esses dois sujeitos e com os lugares por onde circularam. Por esse motivo, foram por nós identificados como aqueles que pareciam nos apresentar a “cara da Educação Física do Estadual”. Além disso, vale destacar a presença do funcionário Alcides Rocha na conformação da Educação Física do Estadual. Foi citado como responsável pela administração da praça de esporte, por fiscalizar o comportamento dos alunos, por organizar as quadras e os materiais necessários para cada aula. Por vezes, substituía os professores, caso algum não comparecesse para trabalhar.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SECUNDÁRIO**

Desde a década de 1940, vinha ocorrendo um movimento de ordenamento legal da Educação Física no Ensino Secundário. Destacam-se a Lei Orgânica de Ensino Secundário, de 1942, as normativas da Divisão de Educação Física, encontradas nos Boletins de Educação Física, de 1956 e 1957, e alguns decretos e leis das décadas de 1950 e 1960. Nesse conjunto de leis constam prescrições sobre o fazer escolar tais como: horários, especificações para o corpo docente e para a estrutura física e material dos estabelecimentos, práticas curriculares atribuídas à disciplina (provas, exames médicos biométricos, competições) e outros elementos próprios às rotinas e finalidades dessa práti-

ca educativa. A Lei Orgânica do Ensino Secundário expõe as finalidades desse nível de ensino e estabelece a forma organizativa, como a divisão nos ciclos Ginásial e Colegial. A Educação Física foi considerada uma prática educativa (e não uma disciplina), obrigatória para todos os alunos com idade inferior a 21 anos. As aulas são denominadas como sessões.

A Divisão de Educação Física (DEF), do Ministério da Educação e Cultura, por meio de suas publicações, estabeleceu outras finalidades para a disciplina. Notamos nos Boletins da DEF, de 1956 e 1957, prescrições relativas às normatizações do Ensino Secundário, regulamentação e registro dos professores de Educação Física, inspeção dos estabelecimentos de ensino, portarias e decretos-lei, além de assuntos específicos tais como métodos ginásticos, organização da aula, etc. Nos textos desse periódico a formação da personalidade do educando foi apresentada como uma das finalidades da Educação Física e o desenvolvimento e aperfeiçoamento físico e da saúde como seu objetivo. Além disso, prescreve que o programa deveria ser variado, com ginásticas, jogos, desportos e atividades rítmicas e também que materiais e instalações específicas seriam necessárias para a realização das aulas.

A Portaria Ministerial n. 168, de 17 de abril de 1956, reforçou a obrigatoriedade para menores de 21 anos e estabeleceu a frequência de aulas em três vezes por semana, com sua duração de 50 minutos, presença de assistência médica obrigatória e a realização de dois exames médico-biométricos por ano. Além disso, foi prevista a aplicação de exames práticos de suficiência física nos primeiros dias letivos e de eficiência física ao final do ano. Ficou estabelecido também que seria permitido suspender as atividades escolares em caso de participação dos alunos em competições esportivas e demonstrações de Educação Física.

A Portaria n. 37, de 18/06/1957, publicada pelo “Diário Oficial”, estabeleceu que a Educação Física deveria ser obrigatória no turno diurno, para alunos com idade até 21 anos. Instituiu, ainda, outros critérios: dispensa das aulas; feitas de exames médicos biométricos; verificação e registro das fichas; uso de uniforme; deveres dos professores e do médico; instruções para realização da prova de eficiência física; e os exercícios físicos a serem ministrados aos estudantes.

Percebemos que a década de 1950 foi marcada por tentativas de legitimação da Educação Física como uma prática importante, que deveria estar presente nas escolas. Para tanto, ela é conceituada e suas finalidades e objetivos são pres-

critos; afinal, não era qualquer Educação Física. Além disso, todos os professores de Educação Física deveriam registrar-se na DEF. É possível dizer que os Boletins de Educação Física, de 1956 e 1957, constituem um lugar de ordenamento legal da Educação Física no Ensino Secundário, dando a ver um cotidiano escolar que incluía a disciplina de modo sistematizado. Boletins, portarias e decretos modelaram a Educação Física no âmbito normativo, dizendo sobre como organizar os espaços, os tempos, os sujeitos, os conteúdos e as práticas.

## **O DESENHO DE UMA DISCIPLINA NO COLÉGIO ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Ao abordar o período delimitado, operamos com a hipótese de que a Educação Física no Colégio Estadual de Minas Gerais estava em desenvolvimento e foi se consolidando gradativamente como uma prática escolar de relevo. Algumas fontes pareciam indicar que a disciplina Educação Física não estava muito presente na escola até meados da década de 1960. A ausência de larga documentação no arquivo da Escola Estadual Milton Campos e os depoimentos de alguns sujeitos pareciam confirmar essa hipótese. Porém, com o aprofundamento da pesquisa, percebemos as formas pelas quais a Educação Física se fez presente naquele espaço. Inclusive, o fato de muitos depoimentos afirmarem a ausência de aulas de Educação Física é indicativo de um lugar (ou um não lugar) dessa disciplina na cultura escolar.

Em seu depoimento, Roberto Martins<sup>8</sup> utilizou a caracterização de uma disciplina “avacalhada”, sem sistematização, “sem plano pedagógico”. Segundo ele, não existia controle de frequência e horário definido. Esse relato é similar ao de Humberto Werneck,<sup>9</sup> que diz não se lembrar das aulas de Educação Física, apenas de momentos em que os alunos participavam de jogos e competições organizadas pelos professores de Educação Física, ou com a ajuda de professores de outras instituições.

---

<sup>8</sup> Depoimento de Roberto Martins, em 25/04/2012.

<sup>9</sup> Depoimento de Humberto Werneck, em 24/08/2012.

Já Afonso Cozzi,<sup>10</sup> em seu relato, diz sobre dois momentos: um “formal” e outro dito “informal”. Para Cozzi, o “formal” estava relacionado com as aulas regulares, as quais contavam com a presença de professores de Educação Física, responsáveis por sua organização. Neste horário “formal”, estavam incluídos os exercícios e os torneios organizados pelos professores dentro da própria escola. O dito “informal” foi descrito pelo depoente como o momento em que praticavam atividades esportivas sem supervisão; as famosas “peladas” citadas especificamente por Afonso Cozzi eram as de Futebol e Futebol de Salão. No entanto, em outros depoimentos foram mencionados os jogos e “peladas” de outros esportes, como Basquete, Voleibol e Handebol.

Vale ressaltar que, nesses momentos “informais”, aconteciam outras práticas esportivas. Roberto Martins relatou que, em um período anterior à construção da Praça de Esportes, as “peladas” se restringiam ao Futebol, devido ao espaço disponível. Com a construção da Praça de Esportes,<sup>11</sup> outros esportes começaram a ser praticados:

Depois, quando foi feita a Praça de Esportes, virou a maior festa. A gente passava, por exemplo, quando eu estudava de manhã, de tarde eu ia pra Praça de Esportes e ficava a tarde inteira na Praça de Esportes, e a gente ficava jogando... jogando Basquete, nadando. Era uma coisa livre.<sup>12</sup>

Em seu depoimento, Roberto Martins ainda aponta as “peladas” como tempo/lugar de sociabilidade dos alunos; para ele, era o momento de encontrar com os amigos para jogar e assistir os colegas praticando esportes. Ele relata que, inicialmente, frequentavam esses jogos os que gostavam de Futebol e alguns amigos, não existia a presença feminina. Ainda segundo Roberto Martins, foi a Praça

---

<sup>10</sup> Depoimento de Afonso Cozzi, em 30/05/2012.

<sup>11</sup> Conforme apresentado no Jornal *O Diário*, p. 3, 10/03/1963 (na reportagem intitulada “Obras do Colégio Estadual em fase de conclusão: alunos já aproveitam instalação”) essa Praça de Esportes foi construída com incentivo financeiro da Diretoria de Esportes de Minas Gerais e destinada aos funcionários, professores e servidores da própria Diretoria. Também deveria estar disponível para os colégios secundaristas, universidades e federações. Podemos pensar que esse era mais um lugar de circulação de sujeitos; pelo menos, era prevista a utilização do espaço para a prática esportiva, não apenas pelos alunos da instituição, como também por outros sujeitos.

<sup>12</sup> Depoimento de Roberto Martins, em 25/04/2012.

de Esportes que possibilitou a ampliação gradativa da presença das mulheres nas atividades esportivas da escola – “elas jogavam Voleibol, nadavam [...]”.<sup>13</sup>

Foi possível perceber a presença/ausência da Educação Física nos depoimentos. Os ex-professores, afirmando a presença e alguns ex-alunos dizendo de momentos livres, sem sistematização e sem Educação Física. São sujeitos que estiveram na escola e possuem visões e versões diferentes, uma vez que o lugar que cada um ocupa na escola influencia no modo de dizer sobre a disciplina escolar. O professor, como um sujeito que constitui a disciplina escolar é o responsável pelo seu planejamento, pela mediação do ensino, pela escolha dos conteúdos e, também, por proporcionar outras experiências (como a participação em campeonatos, festas). Dessa maneira, ao relatar sobre as experiências com as aulas do Colégio Estadual, os professores tendem a afirmar a presença, a importância do trabalho desenvolvido pela Educação Física, as rotinas sistematizadas, entre outras questões. Já os ex-alunos entrevistados, em sua maioria, estavam envolvidos com os esportes, com os campeonatos realizados fora da escola. É possível pensar que esses momentos foram mais significativos para esses sujeitos e que, provavelmente, aconteceram com maior intensidade e frequência (na escola, nas ruas e nos clubes).

Além disso, os relatos das ausências nos permitiram supor que, ou as aulas não eram obrigatórias, ou aconteciam em horários e dias da semana em que nem todos os alunos estavam na escola. Ou, ainda, que apenas os alunos “esportistas” participavam regularmente das aulas de Educação Física. Vale observar que, ao falar sobre as aulas de Educação Física, os ex-alunos lembram os nomes dos professores, a presença de prática esportiva, os locais, como a quadra de terra em frente à cantina, o campo de Futebol da Praça de Esportes, que estava em construção, entre outras coisas. Então, como dizer da ausência da disciplina? Operamos com a hipótese de que ela não estava configurada como uma disciplina, da maneira que a entendemos hoje, mas não podemos afirmar que ela estava ausente. Até porque percebemos nas fontes as rotinas da Educação Física, a presença de conteúdos, de professores e de horário para a prática. Dessa forma, narramos as formas por meio das quais a Educação Física esteve presente no Colégio Estadual de Minas Gerais.

---

<sup>13</sup> Depoimento de Roberto Martins, em 25/04/2012.

Encontramos vestígios de práticas da disciplina Educação Física nos anos anteriores à inauguração da nova sede da escola. Em uma reportagem denominada “Manhã Esportiva no Colégio Estadual”,<sup>14</sup> é relatado que esse evento foi uma homenagem ao secretário de educação e contou com a apresentação de séries de ginástica masculina e feminina. Os professores responsáveis pela organização da parte masculina foram Antenor Horta e Irineu de Carvalho, e a parte feminina ficou a cargo da professora Diná Paschoal. Podemos afirmar que esses professores atuaram no Colégio Estadual até o final da década de 1950, segundo registros e assinaturas do livro de ponto.<sup>15</sup>

Além disso, a competição esportiva denominada *MarEsta*, entre o Colégio Marconi e o Colégio Estadual, teve sua primeira edição em outubro de 1955, o que indica a presença de prática esportiva nessas duas instituições, mesmo que, aparentemente, em um período extraclasse, em meados da década de 1950. Em reportagem de “O Diário”, de outubro de 1955, é anunciada a presença dos sujeitos envolvidos: “alunos de ambos os estabelecimentos, bem como seus professores de Educação Física, têm trabalhado ativamente para que a olimpíada [*MarEsta*] tenha grande brilhantismo”.<sup>16</sup>

Esses rastros da presença da Educação Física permitem dizer sobre um modo próprio para sua presença na instituição. Assim, para narrar sobre essas rotinas, dividimos a disciplina em dois momentos: um, de 1956 a 1964 e o outro, de 1964 a 1973. Apoiamos-nos na hipótese de Teixeira (2011), operando com a existência de duas fases de organização da escola, demarcadas pela mudança do governo e construção dos anexos em 1964. Podemos supor que a maneira do Colégio Estadual se organizar influenciou a disciplina escolar. Pareceu-nos que uma Educação Física singular a essa escola foi se constituindo ao longo dos anos, com diferentes formatos em cada período. Percebemos um momento inicial de sistematização e organização (1956-1964), caracterizado pelos depoentes como a de uma Educação Física “avacalhada” e, posteriormente, um enraizamento da disciplina na escola, com seu lugar próprio e suas rotinas cada vez mais definidas (1964-1973).

---

<sup>14</sup> Essa notícia foi localizada no livro de recortes de jornais do Colégio Estadual de Minas Gerais, de 1952. A data, escrita à mão, indica 16/06/1952.

<sup>15</sup> Livro de Ponto do Colégio Estadual de Minas Gerais, 17/10/1959. 97

<sup>16</sup> “A Maresta empolga”. *O Diário*, 16 de outubro de 1955, p. 12.

É importante observar que as fontes encontradas condicionam a versão histórica construída sobre a Educação Física em cada período. De 1956 a 1964, a narrativa está baseada em alguns registros dos jornais, nos depoimentos do Professor Arminto Machado<sup>17</sup> e do Professor Luiz Afonso Teixeira,<sup>18</sup> assim como nos relatos de ex-alunos. Já no período posterior, além dos depoimentos (a maioria de professores), constituíram-se como fontes as fotografias do acervo do Estadual, fotografias do acervo de Alcides Rocha e os diários de classe.<sup>19</sup> Observa-se, como já mencionado, que o lugar de onde cada sujeito fala influencia na versão produzida por ele, do mesmo modo como as fontes mobilizadas, em sua totalidade e nas suas confrontações, permitem a construção de uma dada escrita da história.

Na década de 1960, com a ampliação das vagas do Ensino Secundário e a criação das Escolas Anexas<sup>20</sup> ao Colégio Estadual, o número de professores de Educação Física também aumentou. Essas novas conformações parecem mostrar uma Educação Física estruturada, com horários e conteúdo definidos. Para o período posterior a 1964, outras fontes, além dos depoimentos, foram utilizadas, como os diários de classe dos professores (1966-1973), o quadro de distribuição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, fotografias e reportagens do jornal *O Diário*. Todas as fontes contribuíram para desenhar as rotinas da Educação Física no Estadual. Pelos diários de classe ficou evidente uma maior participação dos rapazes do que das meninas nas aulas, a realização de exames práticos e métrico biométricos (eficiência e suficiência física), dispensas por diversos motivos e a relação dos conteúdos ensinados.

---

<sup>17</sup> O Professor Arminto Machado atuou no Colégio Estadual, Departamento Central e da Serra, desde 1960, até se aposentar.

<sup>18</sup> O Professor Luiz Afonso Teixeira atuou no Colégio Estadual, Departamento Central e da Serra, de 1962 a 1965.

<sup>19</sup> No arquivo da Escola Estadual Governador Milton Campos, foram encontrados 23 diários de classe de Educação Física, sendo que 4 deles não pertenciam ao Colégio Estadual. Ainda não sabemos porque esses outros diários de classe foram guardados naquele local.

<sup>20</sup> As Escolas Anexas foram inauguradas em fevereiro de 1963 e disponibilizaram mais 4.500 vagas para o Ensino secundário. Os Anexos estavam localizados nos bairros Sagrada Família, Horto, Gameleira e Serra. Foram disponibilizadas vagas para o Ensino Ginásial e o Colegial. Esse foi um investimento que fez parte do programa educacional do Governo Magalhães Pinto. *O Diário*, 05/02/1963, p. 3, “Inaugurados quatro anexos do Colégio Estadual: mais 4500 vagas no ensino médio na capital”.

## EVENTOS ESPORTIVOS: CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO ESTADUAL

Nos diários de classe e nos depoimentos de ex-alunos e ex-professores, ficou evidente a predominância do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física. O que ganhou importância não foi a simples presença de um conteúdo, mas os usos que foram feitos deles e a identificação do Colégio Estadual de Minas Gerais como referência esportiva em Belo Horizonte. Ficou claro que o esporte guardava relação com as aulas de Educação Física, com os momentos de sociabilidade dos alunos, com os treinamentos, com os intercâmbios e as viagens esportivas, com a participação em campeonatos e jogos no extra turno escolar. O esporte transborda os domínios das aulas e se relaciona com a cidade e seus espaços, com os clubes, com alunos e atletas de outras escolas.

Vale ressaltar que as experiências esportivas externas à escola influenciam nas rotinas da Educação Física, adentram a escola e carregam valores e elementos do código esportivo. Ao estabelecer demarcações para o que denominou “forma escolar para o esporte”, Meily Assbú Linhales (2008; 2009) identifica aspectos de um duplo movimento: “a escolarização do esporte e a esportivização da escola”. No Colégio Estadual, o esporte foi ganhando cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, principalmente para as turmas masculinas do Ensino Colegial. O aluno (e depois professor) José Guilherme Papagaio<sup>21</sup> é enfático ao dizer que todas as aulas eram voltadas para a atividade esportiva: “Só esporte. E os esportes praticados eram a Natação, o Atletismo, o Vôlei, o Basquete, o Futsal e o Handebol. Esses eram os esportes praticados nas aulas regularmente, durante todo o ano”. Esse relato confirma o movimento de esportivização das aulas de Educação Física e da própria escola.

Os códigos esportivos de fora da escola colaboraram na tessitura das formas com as quais os esportes foram sendo abordados nas aulas. Nesse sentido, percebemos aproximações e distanciamentos entre a Educação Física e os esportes. Considerando as ações no âmbito externo às aulas de Educação Física, características como a participação dos alunos em campeonatos e jogos fora da escola são evidentes. A aula guarda relação com o esporte quando tem como finalidade

---

<sup>21</sup> Depoimento de José Guilherme Papagaio, em 31/08/2012.

selecionar os destaques das turmas, com a intenção do agrupamento para a realização do treinamento esportivo em horário posterior ao turno escolar. No diário de classe de Lincoln Raso, de 1970, turmas masculinas, o professor destacou, na parte destinada às observações: “atleta para o handebol: aluno Osvaldo Mendes”.<sup>22</sup>

As equipes esportivas do Colégio Estadual continuaram sua participação em campeonatos, porém a quantidade de competições foi se ampliando na década de 1960. Houve participação em campeonatos de clubes e federações; intercâmbios esportivos com outras escolas; jogos escolares, como os Jogos da Primavera e a Taça da Amizade. Com a análise dos diários de classes e também das fotografias do acervo pessoal de Maria Auxiliadora Rocha (esposa do funcionário Alcides Rocha), percebemos que a Educação Física se ampliou: além do aumento da quantidade de professores na escola, outros conteúdos passaram a ser trabalhados nas aulas e o número de alunos aumentou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o período estudado, encontramos uma disciplina esportivizada. Todavia, ser uma Educação Física esportiva não significou, nesse contexto, uma preocupação limitada ao paradigma da aptidão física, ao rendimento esportivo, ao desempenho dos atletas e das equipes. No Colégio Estadual, a disciplina pareceu-nos demarcada por dois momentos distintos: um período de constituição, entre ausência e presença (1956-1964) e um período de afirmação (1964-1973). Destacamos os seus tempos e espaços, suas rotinas, os conteúdos e outras práticas escolares.

Podemos afirmar que entre o ano 1956 – quando houve a mudança da sede da escola – e o ano 1964 – quando foram construídas as Escolas Anexas –, a disciplina esteve no auge de seu processo de constituição. Muitas vezes foi difícil identificar o que era e o que não era Educação Física; a presença/ausência e a falta de uma estrutura “formal” da disciplina foram percebidas nas fontes. A disciplina não tinha horários definidos para as aulas; havia poucos professores na escola; as aulas eram aos sábados; esses, entre outros, foram indícios de uma presença/ausência da

---

<sup>22</sup> Diário de Classe do Professor Lincoln Raso, 1970, turma masculina, 1ª série Colegial.

Educação Física no Estadual. Foi relatado pelos entrevistados que nessa fase as aulas eram focadas no conteúdo “esporte” e que a ginástica e as brincadeiras estavam pouco presentes. Outras práticas da Educação Física, como a aplicação de exames médicos biométricos, a realização de torneios internos e externos, e a participação em desfiles do dia 7 de setembro já estavam presentes nas rotinas e atribuições da disciplina desde aquele período. Ficou evidente a participação do Colégio Estadual em campeonatos, desde 1956; os entrevistados destacaram a participação na *MarEsta*, competição entre o Colégio Estadual e o Colégio Marconi. Assim, podemos considerar que a disciplina se faz nessa relação entre presença e ausência, na luta e na ocupação de espaço dentro das rotinas escolares.

Já na fase posterior, de 1964 a 1973, observamos que o desenho da disciplina estava mais próximo das prescrições e das expectativas do que seja uma disciplina escolar: com tempos e espaços definidos, com vários conteúdos, com planejamento e organização do ensino, e com uma equipe docente graduada. A Educação Física era coordenada pelos professores mais antigos, que direcionavam o planejamento das aulas e a distribuição dos conteúdos ao longo do ano. Pelos diários percebemos que algumas vezes foram realizados os exames médico-biométricos, exames de suficiência e eficiência. As ênfases no desempenho das equipes, que se tornam mais recorrentes na década de 1970, podem guardar relação com as políticas centralizadoras, implementadas pelo Governo Federal. Todavia, essa hipótese precisa ser ainda aprofundada, sendo essa uma possível ampliação desta pesquisa. Vale ressaltar que, apesar de parte da temporalidade deste estudo coincidir com o regime político da ditadura militar, as fontes consultadas não nos possibilitaram constatar uma imposição da política nacional de Educação Física e Esportes sobre as práticas realizadas no Colégio Estadual e nas Escolas Anexas.

Chamou-nos a atenção nas fontes o caráter socializador do esporte e a sua relação com a educação dos jovens. A prática esportiva era valorizada como uma forma de socialização, pois era o momento em que os alunos saíam da escola e se relacionavam entre eles e com os outros estudantes, com os atletas de clubes, com a torcida, com outros espaços da cidade. Os alunos relataram que a relação dos estudantes do Estadual que jogavam juntos no colégio e em clubes diferentes fora da escola modificou a rivalidade entre os clubes da cidade. Tratava-se de uma forma de educação, pois foi enfatizado pelas reportagens e nas falas dos ex-professores que os alunos eram educados para se “comportar esportivamente”, o que para eles significava ter respeito pelo adversário e pela torcida, não brigar, entre outras coisas.

Foi possível perceber que a Educação Física no Colégio Estadual, ela própria foi se moldando de acordo com influências externas e internas, que configuraram a disciplina. A legislação definiu a quantidade de aulas, ou sessões, como eram denominadas na época, determinou a presença do professor de Educação Física e a obrigatoriedade da prática pelos alunos. Pelo Estadual circularam e ministraram aulas os professores de Educação Física recém-formados pela Escola de Educação Física de Minas Gerais e, também, por outras Instituições. Na cidade de Belo Horizonte, foi na década de 1950, que algumas modalidades esportivas começaram a se difundir.

Podemos afirmar, por fim, que a Educação Física no Colégio Estadual de Minas Gerais foi se constituindo esportivizada, em estreita relação com o momento de expansão de diferentes modalidades esportivas na cidade de Belo Horizonte. Esta foi a história possível de se contar a partir das fontes mobilizadas.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, G.A. A História do Handebol em Minas Gerais. Trabalho de Conclusão de Curso, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Disciplinas escolares: História e Pesquisa*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSEF, 2003.
- BRASIL [Leis e Decretos, etc.]. *Diretrizes e Bases da Educação*. Compilado pela Professora Helena Jorge. (s/a).
- CEMEF/UFMG. Projeto Circulação de modelos pedagógicos e formação de professores de educação física em Belo Horizonte: vestígios de práticas no acervo do CEMEF/UFMG (1950/1980). 2009/2012.
- CEMEF/UFMG. Projeto Coleção História Oral: Memórias de Esportes e Ruas de Recreio (1940-1980), desenvolvido pelo grupo de pesquisadores do CEMEG-UFMG, 2010-2011.

---

CEMEF/UFMG. Projeto Eu vou te contar uma história... Memórias de Esportes e Ruas de Recreio (1940-1970), desenvolvido no período 2008/2009.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: Elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: História e políticas*, 2002.

GOODSON, Ivor. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p.230-254, 1990.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *História e Memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

LINHALES, Meily Assbú. A Escola, o Esporte e a “Energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935) In: *Histórias de Práticas Educativas*. OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. & VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. A construção dos currículos escolares de Educação Física: Relações entre o planejamento tecnocrático e a experiência dos professores. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: EdUSF, 2003.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. A “Gymnastica” no Gymnasio Mineiro – Internato e Externato – 1890-1916. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, 2004.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. “Uma escola sem muros”: Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG, 2011.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. *História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral*. São Paulo, n. 5, junho de 2002.



## ESCOLA NOTURNA DO LOMBO-LOMBO (CABINDA, 2005-2013)<sup>1</sup>

*Selva Pemba Tomás Buza*  
*Cynthia Greive Veiga*

A Escola do Lombo-Lombo é uma escola primária pública localizada no bairro Lombo Lombo, Rua do Comércio, na cidade de Cabinda, Angola. A modalidade ensino noturno passou a ser oferecida em 2005, com o objetivo de atender adolescentes e jovens com trajetória de escolarização marcada pela exclusão do turno matutino, devido à idade e a dificuldades de frequentar a escola. O fato de terem sido excluídos da escola regular os coloca à margem do mercado de trabalho, com significativa repercussão no desenvolvimento de sua juventude.

A história dos jovens desta escola é parte das adversidades históricas sofridas pelo povo angolano, mas também constituidora da esperança de um futuro provido de melhores condições de vida. Neste caso, a escola se apresenta para eles como instituição social fundamental, seja no aspecto de proporcionar-lhes instrução, seja como espaço de convivência com jovens de mesma idade e problemas sociais semelhantes.

Destaca-se que a juventude é também uma característica de Angola como país livre, pois somente adquiriu independência de Portugal em 1975. Deste tem-

---

<sup>1</sup> Texto baseado na dissertação de mestrado “Escolarização de jovens do ensino noturno da Escola do Lombo Lombo (Cabinda – Angola, 1990-2013)” defendida sob orientação da profa. Cynthia Greive Veiga junto ao PPGÉ-FaE-UFGM, como resultado do convênio entre a Universidade Onze de Novembro (Angola) e UFGM.

po até os dias atuais, em meio a muitos conflitos, grupos políticos divergentes têm empreendido esforços na intenção de atender as demandas culturais, econômicas e sociais do povo angolano. Entre as necessidades, destaca-se a erradicação do analfabetismo e expansão da escola primária.

O lugar da escola de ler e escrever, embora tenha se tornado, ao longo dos últimos dois séculos, mundialmente hegemônico na socialização das gerações, foi instituído de modo diferenciado em cada país. Estes modos também constroem as histórias das crianças e dos jovens escolares, o que não seria diferente em Angola. Para desenvolvermos alguns aspectos deste tema, organizamos o texto em duas partes: um primeiro que trata da organização escolar de Angola, e outro que se detém na Escola do Lombo-Lombo e seus jovens.

## **A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANGOLANA: QUESTÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS**

Nas entrevistas realizadas<sup>2</sup> com professores, dirigentes escolares e pais de alunos, detectou-se um recorrente destaque da escola entendida como espaço de garantia de um futuro melhor. Em geral, esta exaltação à escola se faz de modo bastante acrítico, não levando em consideração os próprios limites da instituição escolar. No caso específico da realidade que pesquisamos, para compreender um pouco mais a construção desta apologia à escola, faz-se necessário levar em consideração a dimensão histórica de subjugação e opressão de todo um povo, por uma longuíssima duração histórica. Neste item, vamos tratar de algumas questões referentes a estes aspectos.

A escola é importante em Angola principalmente devido à história de subjugação colonial. Num longo passado, a escola era privilégio da minoria, normalmente angolanos descendentes de europeus e um número muito reduzido dos considerados assimilados.<sup>3</sup> E era mais para homens, porque, no caso das mulhe-

---

<sup>2</sup> Para elaboração da dissertação foram realizadas entrevistas com ex-alunos (9), alunos atuais (4), professores (3 atuais e 1 ex), direção atual (1 diretora, 1 vice-diretor pedagógico, 1 vice-diretor administrativo, família ou encarregado (6 pessoas, o encarregado é alguém que tem a guarda da criança ou jovem) com uso da metodologia da história oral (MEIHY, 1996 e THOMPSON, 1996).

<sup>3</sup> São os que renunciavam à sua cultura e tradição dos seus antepassados (BRITO NETO, 2005, p. 78).

res, ir à escola era considerado uma perda de tempo, já que a sua ocupação tinha que ser somente procriação e cuidado dos trabalhos domésticos.

Na produção histórica,<sup>4</sup> a educação angolana é dividida em dois momentos. O período colonial, ou seja, entre os anos de 1575 e 1975, e o período pós-independência, com ênfase na proposta educacional do Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA) e a edição da Lei 13 de 2001. Por sua vez, o período colonial compreende cinco fases, a saber: educação jesuítica (1575-1759); educação pombalina (1759-1792); educação joanina (1792-1845); educação fase Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926) e educação salazarista (1926-1961).<sup>5</sup>

A fase jesuítica teve como objetivo “pacificar” os nativos por meio da imposição da doutrina católica, destacando-se a presença opressora de escravagistas brasileiros; o período pombalino refere-se à expulsão dos jesuítas, influência do iluminismo e início da interferência estatal nos assuntos educacionais; na educação joanina, houve investimentos na educação de colonos, os funcionários do Rei; a fase Falcão e Rebelo da Silva destacou-se pela legislação de organização das escolas primárias e ampliação de escolas por meio de missões religiosas diversas, crescendo-se ainda a difusão das teorias racialistas e da eugenia; a fase da ditadura salazarista enfatizou a política colonialista, e nesta fase surgiram instituições de ensino superior voltadas para estudos de Antropologia e Educação, com foco na superioridade dos colonos (BRITO NETO, 2005).

Com base nos conceitos antropológicos portugueses sobre os angolanos desenvolvidos na época, o ensino se organizou em dois subsistemas, com característica segregacionista: o “oficial”, destinado à educação dos filhos dos colonos e assimilados, e o “indígena”, para os colonizados nativos. O regime impôs uma separação muito evidente entre o ensino das chamadas crianças indígenas e as ditas civilizadas. A justificativa sobre a separação era que o ensino indígena tinha como finalidade elevar gradualmente a população nativa de “vida selvagem” para a vida civilizada dos povos cultos; já o ensino primário elementar para os não indígenas

---

<sup>4</sup> Encontramos poucos estudos de história da educação de Angola, para esta dissertação recorreremos a Manuel Brito Neto (2005), Maria João Ferreira (2005) e Tereza Adelina da Silva Neto (2005).

<sup>5</sup> A demarcação do período da educação salazarista em 1961, apesar do fim da ditadura ter ocorrido somente em 1974, tem como marco a edição do “Plano do Governo Geral de Angola para 1962” e reformas subsequentes, culminado com abolição do “Estatuto do Indígena” que submetia a população angolana não assimilada a tratamento social inferior.

visava dar à criança deste grupo os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social e para ser senhora nessa sociedade. Ainda de acordo com Brito Neto (2005), as taxas de analfabetismo em Angola, em 1954, eram das mais elevadas de toda África, registrando-se 95% de analfabetos da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na Colônia.

Em face a tanta defasagem, houve interferência da ONU, sendo que em fins dos anos de 1950 estudantes angolanos negros seguiram para fazer curso superior em Portugal. Neste contexto, em 1961, surgiu o plano de ensino “Levar a Escola a Sanzala”, com objetivo de estabelecer escolas no meio rural, que na época respondia por 89,4% da população total (BRITO NETO, 2005, p. 54). Entretanto a reforma mais importante no contexto foi a que aboliu o Estatuto da Indígena (instrumento jurídico de inferiorização da população nativa), em 1964, ocasionando, entre outras coisas, a valorização das línguas locais. Na análise de Brito Neto, isto aconteceu em virtude de o Governo ter reconhecido “a escola como arma na luta que se iniciava entre o nacionalismo português e o nacionalismo angolano” (BRITO NETO, 2005, p. 56-59).

Destaca-se que desde as primeiras décadas do século XX, já cresciam manifestações de angolanos exigindo melhores condições de vida, como repúdio sobre a situação de submissão; por causa dessas reivindicações, surgiram as associações nacionais de luta pela garantia dos direitos sociais e cívicos. Essa atitude deu origem a duas tendências políticas entre as associações: a reformista e a revolucionária. A reformista queria apenas fazer uma luta dentro dos critérios da lei, e a revolucionária desejava uma atuação mais determinante contra a opressão, transformando as associações em organizações de massa, enquadrando as populações das diferentes áreas do país. De acordo com os registros, essas manifestações foram gerando outras organizações como o Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola (PLUA), de 1953, a Associação Africana do Sul de Angola, de 1954, e o Partido Comunista de Angola (PCA), de 1954.

Além do surgimento do Movimento para a Independência de Angola (MIA) e do Movimento para a Independência Nacional de Angola (MINA), constituiu-se também, em 1956, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Em 1959, o governo português iniciou um grande ataque para refrear a atuação dos movimentos de independência prendendo os revolucionários, em maior escala os dirigentes do MPLA. A reação dos portugueses não surtiu efeito porque surgi-

ram ainda outras organizações como a União das Populações do Norte de Angola (UPNA), que depois se transformou em União das Populações de Angola (UPA) e, posteriormente, em 1962, em Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). Pode-se dizer que o início da luta armada para a libertação de Angola deu-se no dia 4 de fevereiro de 1961, com os militantes do MPLA lançando-se ofensivamente, atacando as cadeias de Luanda a fim de libertar os cativos políticos; mas, em 1966, surgiu a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), de caráter reformista, que recebia ajuda dos Estados Unidos e África do Sul, com apoio de Portugal. Em 11 de novembro de 1975, aconteceu a independência.

Após a independência, o processo educacional em Angola pode ser estudado em duas fases (BRITO NETO, 2005). A primeira acontece entre 1975 e 1992, sob a orientação marxista-leninista do MPLA.<sup>6</sup> A segunda, com as eleições de 1992, pode ser caracterizada como uma fase muito heterogênea, quando ocorreu uma forte crise na educação devido à retomada das violentas guerras civis entre 1992-1994 e 1998-2002, mas também é conhecida como a fase da promulgação da Lei 13 de dezembro de 2001, a Lei de Base do Sistema de Educação (LBSE).

Esta lei foi considerada como importante avanço nas políticas educacionais angolanas e apresentou como focos principais: escolarização das crianças em idade escolar, redução do analfabetismo de jovens e adultos e aumento da eficácia do sistema educativo (ANGOLA, 2001, p. 2). Além destes objetivos, na lei foi destacada a necessidade de adaptação da educação devido à transição da economia socialista para a economia de mercado, e assim responder às novas exigências socioeconômicas. Sob administração do Ministério da Educação e Cultura, a lei estabeleceu como princípios gerais: integridade (educação integral), laicidade, gratuidade, obrigatoriedade (ensino primário). Embora haja a prescrição do ensino na língua portuguesa, há garantias de ensino e utilização das “línguas na-

---

<sup>6</sup> Esta fase não será abordada neste texto, mas há de se destacar a importância desta organização para promover o nacionalismo angolano fundado na valorização da cultura africana. Desde 1956, o MPLA, com a liderança de Agostinho Neto, desenvolvia debates sobre a educação popular e teve atuação fundamental na abolição do Estatuto do Indígena. Organizaram cartilhas de alfabetização, criaram os Centros de Instrução Revolucionária, entre outros; defendiam que a ideologia marxista era a única que possibilitaria aos militantes, condições para alcançar a liberdade. Após a independência, empreenderam reformas educacionais, movimentos de erradicação do analfabetismo, criaram o Ministério da Educação, cursos técnicos, os Institutos Normais de Educação, Institutos Superiores de Ciências da Educação, Universidade Agostinho Neto (BRITO NETO, 2005).

cionais”, ou seja, das línguas faladas por diferentes etnias.<sup>7</sup> O sistema de ensino foi organizado em três níveis: primário, secundário, superior e seis subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos.

A modalidade educação de jovens e adultos, além da Lei 13 de 2001 (LBSE), é melhor definida nas Diretrizes Pedagógicas do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (DPPAAE), que complementa a Lei de 2001 com prescrições da organização didática e diretrizes pedagógicas; bem como no Regulamento do Programa Nacional de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar (RPNA-RAE) de 2007, que estabelece as normas de funcionamento do programa de alfabetização e aceleração escolar.

No documento Diretrizes Pedagógicas do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (DPPAAE), em histórico sobre o analfabetismo em Angola, afirma-se que a partir do momento em que o povo se conscientizou de que só haveria crescimento e desenvolvimento socioeconômico pleno mediante a erradicação do analfabetismo, tanto os dirigentes como as massas populares se mergulharam na campanha contra o analfabetismo. Durante a luta de libertação e pela alfabetização, teve destaque a Organização da Mulher Angolana (OMA), com reconhecimento ao seu empenho obtido por Menção Honrosa do Prêmio Internacional da Alfabetização pela UNESCO. No período de transição para a Independência Nacional e nos primeiros anos pós-independência, cartilhas foram distribuídas com sucesso em várias partes do país, na primeira experiência de implantação da Campanha Nacional da Alfabetização, fruto da união de forças integradas de todo país, com relevância às instituições religiosas, ONGs e os Centros de Trabalho. Contudo, com as guerras civis da década de 1990, não houve condições de dar prosseguimento a estas iniciativas, somente retomadas em 2001. É neste contexto que se estabeleceram as legislações dedicadas à implantação da educação de adultos.

O documento Diretrizes Pedagógicas Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (DPPAAE), também denominado apenas como Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE), apresenta as normas pedagógicas desti-

---

<sup>7</sup> Por exemplo, umbundu, kimbindu, fiote, tchokwe, N'ganguela e kunhama.

nadas prioritariamente à educação de jovens e adultos que apresentam desfaseamento idade-classe, que por várias razões não puderam frequentar ou concluir na idade adequada o Ensino Primário. A organização das etapas do programa possui equivalência com o curso primário regular do seguinte modo: Módulo 1 corresponde a 1ª e 2ª classes; Módulo 2, 3ª e 4ª classes e Módulo 3, 5ª e 6ª classes. Em relação à organização didática, as áreas de conhecimento são assim definidas:

Módulo 1: Língua, Comunicação, Linguagem e Humanidades e Matemática e Ciências da Natureza; Módulos 2 e 3: Língua, Comunicação, Linguagem e Artes, Matemática e Ser Humano e Natureza. (DIRETRIZES, s.d., p. 8)

Segundo o documento DPPAAE, o processo de ensino aprendizagem é concebido como uma construção coletiva de alunos e professores e oportunidade de reflexão social. Defende que jovens e adultos precisam ter acesso à cultura letrada que lhe permitirá a participação ativa no mercado do trabalho, na política e na cultura. A educação de jovens e adultos é vista como educação permanente cujos princípios pedagógicos são: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Assim, esse programa afirma ter compromisso com a democracia social e cultural, sendo responsável em garantir a todos os seus alunos acesso ao conhecimento necessário para o exercício da cidadania. De acordo com o DPPAAE, o processo de alfabetização tem seu foco pedagógico nos princípios do construtivismo, na compreensão de que a aprendizagem é alguma coisa a ser criada, formada pelo sujeito-aprendiz (aluno).

Já o Regulamento do Programa Nacional de Alfabetização e Recuperação do Atraso Escolar (RPNARAE), aprovado em 2007, define a população alvo, jovens e adultos com desfaseamento idade-classe, entre os 12 e os 25 anos de idade. Na fundamentação da organização curricular, destacamos o artigo 4º:

1. O Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar possui como características a flexibilidade de horário e turnos, a diversificação dos materiais didáticos, tendo em vista a participação, elevação do auto estima e estímulo para que os adolescente, jovens e adultos se interessem em prosseguir os estudos.
2. As atividades letivas serão desenvolvidas em regime diurno, vespertino ou noturno consoante a disponibilidade do grupo alvo. (REGULAMENTO, 2007, p. 2)

Embora haja um visível interesse em organizar uma escola noturna que leve em consideração as peculiaridades do jovem estudante trabalhador, ou mesmo desempregado, as condições econômicas e sociais de sua implementação ainda têm sido muito adversas. Absenteísmo de professores, professores sem formação adequada, abandono escolar, pouco orçamento para manutenção das instituições escolares, desemprego dos alunos, envolvimento com drogas e gravidez precoce, por exemplo, são alguns dos problemas identificados na Escola do Lombo-Lombo.<sup>8</sup>

### **OS JOVENS NO ENSINO NOTURNO DA ESCOLA DO LOMBO-LOMBO**

Em Angola, as atividades da escolarização de jovens de ensino noturno são muito afetadas pela situação econômica predominante da população que a frequenta, sendo que grande parte dos adolescentes e jovens trabalha no chamado mercado informal. É muito importante destacar que nos questionários aplicados a maioria dos alunos entrevistados deixou em branco a pergunta sobre trabalho, somente respondendo aqueles que possuíam vínculo oficial empregatício. Isto é devido ao fato de que consideram como trabalho somente aqueles oficializados por algum tipo de contrato ou carteira de trabalho assinada.

Quanto ao trabalho informal, no contexto angolano e especificamente em Cabinda, refere-se a atividades de comércio exercido nas feiras, praças ou mesmo numa banca montada em frente das casas, onde comercializam qualquer produto que tiverem acesso, pode ser roupa, panos para senhoras (chamados peças de pano), gêneros alimentícios como iogurte caseiro, balas, bolachas, mas também fazem lavagem de carros, enfim, qualquer tipo de negócio que estiver a seu alcance. Esses alunos inseridos prematuramente no trabalho têm uma vida marcada pelo cansaço, mas também pelo desinteresse aos estudos, devido ao fato de que as aulas são pouco elaboradas, desvinculadas de suas vidas, apesar do esforço dos professores. É comum ver alguns alunos dormindo nas carteiras enquanto os professores ministram suas aulas.

---

<sup>8</sup> Há de se destacar que a precariedade de funcionamento do ensino noturno, não é uma peculiaridade angolana, sendo constatada também no Brasil por diversos autores brasileiros como Célia Pezzolo de Carvalho, (1984), Maria Ornélia da Silveira Marques, (1997), Leôncio Soares, (2011), entre outros.

A Escola do Lombo-Lombo passou a oferecer o programa para jovens e adultos desde 2005. Essa modalidade possui três turmas mistas com o início das atividades no horário das 18hs às 21hs. Contudo o funcionamento da escola no turno noturno é limitado. O coordenador do turno da noite e os coordenadores das disciplinas são também os professores. O coordenador de turno é quem desempenha junto aos professores todas as funções técnicas e administrativas. A diretora permanece na escola até o fim do expediente do horário regular, com exceção de alguns dias em que fica além do horário do expediente, quando há necessidade. Também a secretaria da escola não funciona no período noturno por falta de funcionários, e a biblioteca, que possui um pequeno acervo, fica aberta sob a responsabilidade do coordenador do turno; caso alguém precise, ele atende. A cantina onde os alunos tomam lanche funciona à noite.

Sobre a condição de trabalho dos professores, podemos dizer que a situação de pobreza e desigualdade social não é uma característica apenas dos alunos. Grande parte dos professores, muitas vezes com seus vencimentos atrasados, tem dificuldades de chegar à escola, pois lhes falta dinheiro até para pagar a passagem de táxi, transporte mais usado na comunidade, devido à falta de transporte público.

Em geral, alguns dos professores moram em bairros distantes da escola e chegam ao período noturno já cansados do trabalho desempenhado durante o dia, a maioria também no trabalho informal e pouquíssimos com contrato de trabalho assinado. Na escola se deparam com a situação de pobreza e cansaço dos alunos que se soma à carência de pessoal de apoio, situação típica de periferia urbana. Esta realidade influencia o desempenho do professor, tornando a educação oferecida aos jovens de periferia bastante deficitária. Essa é uma experiência relatada pelos ex-professores e atuais.

Pelos relatos colhidos, temos uma realidade caracterizada pela limitação de materiais e equipamentos como recursos audiovisuais, papel e mimeógrafos, além de razões pessoais dos professores, como, por exemplo, cansaço, desinteresse e falta da formação. Estas situações fazem com que as aulas sejam expositivas. Ainda assim, apesar dos problemas enfrentados e de serem estes professores também pessoas pobres, eles já se distanciaram da condição de extrema pobreza e estão lutando por melhorias, a todo custo.

A diretora da escola fez o seguinte depoimento sobre a educação em Cabinda de um modo geral:

A educação foi sofrendo reformas educativas para melhorar a qualidade do ensino. Com este pressuposto, o quadro educacional mudou, partindo para várias exigências como de 35 alunos por turma. A avaliação contínua dos alunos por turma em Cabinda encontrou graves problemas porque o número de salas existentes é insuficiente. Assim é notório: superlotação, aluno debaixo de árvores, capelas. Também as escolas primárias não são bem asseguradas. Falta de segurança e proteção.

Especificamente no caso dos alunos do noturno, a diretora destaca como principais problemas: atraso escolar, dificuldade na alfabetização e gravidez precoce (meninas de 15 anos de idade). Outro relato, como o de N,<sup>9</sup> afirma que a escola está mais preocupada com a “delinquência juvenil”; já P ressalta que muitas vezes os alunos nem chegam a terminar os estudos devido às ocupações que lhes são impostas pela sociedade, o que acaba bloqueando os seus estudos e comprometendo o seu futuro.

E os alunos, que impressão eles tiveram ou têm da escola? Os ex-alunos a que tive acesso, em sua maioria, acabaram de concluir o ensino primário, por isso talvez as coincidências em algumas de suas respostas, especialmente quanto ao problema da segurança.

A ex-aluna C, adolescente de dezesseis anos, solteira, atualmente com sétima classe de escolaridade, declarou não possuir nenhum emprego. Fez o ensino regular na Escola do Lombo-Lombo, em 2006, e para ela o problema maior enfrentado, durante o tempo que frequentou a escola, é o mesmo que a maioria dos questionados responderam: o medo de ser violentada pelos marginais no seu retorno para casa. Ela recorda com prazer os momentos de estudo, lanche, de divertimento com colegas e até de fazer a limpeza da escola. Esta aluna reconhece ter tido um bom relacionamento com os professores, cumprindo com o seu dever como aluna obedecendo aos princípios do regulamento interno da escola. Ela deixa para os atuais alunos a mensagem de manterem a escola limpa como patrimônio benéfico para a sociedade, recomendando obediência aos professores e zelo pela escola, para que os marginais não causem danos à instituição.

---

<sup>9</sup> As letras de alfabeto foram usadas para garantir anonimato dos entrevistados.

O ex-aluno I é um jovem de vinte e dois anos de idade, solteiro, que possui 8ª classe e trabalha como carpinteiro. Iniciou sua escolaridade no ensino regular, em 2005, e estudou durante sete anos. Não abandonou a escola, porém, pela defasagem de idade, foi obrigado a matricular-se no ensino noturno, em 2011, tendo concluído sua escolaridade em 2013. O que mais lhe preocupava era a falta da segurança na escola e a desordem de alunos estranhos à Escola do Lombo-Lombo. Recordações que jamais esquece: o momento da leitura, da escrita e também de jogar bola com os colegas. Diria aos jovens escolares atuais que evitassem a delinquência e não estragassem as carteiras, pois são um patrimônio para o benefício do povo. O seu desejo é que os atuais alunos zelem pela escola, porque é algo valioso.

O ex-aluno E é um jovem de 24 anos que iniciou o ensino regular na Escola do Lombo-Lombo, em 2005, e estudou durante sete anos até a conclusão da 8ª classe. Ingressou para escola noturna, em 2012, pela defasagem de idade. O maior desafio que enfrentou durante a sua escolaridade foi falta de segurança na escola e desordem de alunos de outras escolas. Os melhores momentos de que se recorda são os de leitura, jogos, brincadeiras e o momento de lanche. Concluiu a sua escolaridade em 2013 e teve um bom relacionamento com os professores. Continua estudando e trabalha como pedreiro. Aos jovens escolares atuais, diria para não brigarem na escola nem fazerem qualquer tipo de desordem, porque a escola é uma oportunidade para mudança de vida. Ele enfatiza: “tens que aprender”, e explica: “a solução está na escola”.

A ex-aluna F, de dezoito anos, com 7ª classe de escolaridade, solteira, está desempregada. Iniciou seus estudos na escola regular, em 2006, e estudou durante seis anos. Ingressou no ensino noturno, em 2012, por defasagem de idade classe. A maior dificuldade que ela encarou foi o medo dos marginais no retorno para casa depois da aula (há de se destacar que a maior parte desses alunos mora em bairros distantes, trazendo-lhes dificuldades de deslocamento). Melhores lembranças do que mais gostava: o momento da aula, leitura e de comer mamão. Eram bons momentos e adorava todos, tinha bom relacionamento com os professores. Aos jovens atuais, diria que vale a pena fazer parte do convívio escolar, considera que a sua frequência na escola foi de grande valia e que não se arrepende do tempo que passou por ela, embora não esteja usufruindo dos poucos conhecimentos que adquiriu.

G, outra ex-aluna, de dezoito anos de idade, com 7ª classe de escolaridade, também desempregada, iniciou sua escolaridade, em 2006, estudou seis anos no

ensino regular e ingressou no ensino noturno por defasagem de classe e idade, impossibilitando-a de continuar no ensino regular. O problema do medo dos marginais era o maior terror de todas as mulheres no horário do retorno para casa depois da aula. Tem saudades dos momentos de estudo, de lanche e de brincadeiras com os colegas. Tinha bom relacionamento com os professores, adorava-os porque eram bonzinhos. E quando reprovavam algum aluno era com merecimento, considerava os professores justos na atribuição das notas ou conceito. Concluiu sua escolaridade em 2013 e continua estudando. Diria aos jovens escolares atuais que se comportem muito bem, porque, como tem tios que são também professores, reconhece o quanto eles sofrem para ensinar alunos com mau comportamento.

A ex-aluna H, adolescente de dezessete anos, tem 7ª classe concluída, não exerce nenhuma atividade. Iniciou sua trajetória da escolaridade em 2006 no ensino regular e estudou durante seis anos. Ingressou no ensino noturno, em 2012, por defasagem de classe e idade. Também confirma o drama das mulheres que moram distante da escola, o medo de serem agredidas por marginais. As melhores lembranças desse período são do companheirismo dos colegas, do momento da aula e da hora da leitura; ela recorda com muita saudade. O relacionamento com os professores era bom. Diria aos alunos atuais que não fizessem mal ou que não prejudicassem os colegas.

Outro ex-aluno, adolescente de dezessete anos, solteiro, estudou na escola regular durante sete anos, até a conclusão da sétima classe. Dos maiores problemas que enfrentou foi a insegurança. Das melhores lembranças arquivadas na sua memória, de quando estava na 2ª classe, foi ter participado do programa “aprenda brincando” (programa promovido pela Secretaria de Educação, que acontece quase todos os domingos na província de Cabinda, abrangente a todas as escolas públicas e privadas). Acha a escola boa por poder compartilhar sempre com o professor na contribuição das atividades sociais. Concluiu sua escolaridade em 2013 e após sair da Escola do Lombo-Lombo continuou estudando. Ele diria aos jovens escolares atuais que fossem educados e disciplinados, tirassem melhor proveito das aulas que lhes são administradas, tivessem o máximo de respeito para com os professores e entre os colegas. E que esse respeito se estendesse aonde quer que fossem, porque o desenvolvimento do país depende de pessoas desse perfil. E que deixassem a delinquência, bandidagem nas escolas e nos bairros, para o bem do país.

E os atuais alunos, porque foram estudar no turno noturno? A aluna A, antes de estudar na Escola do Lombo-Lombo, passou numa outra escola pública.

Possivelmente aos doze anos, embora a resposta tenha sido duvidosa. Segundo a entrevistada, o motivo do atraso de seus estudos é porque o nome dela não apareceu na lista dos matriculados. Simplesmente faltou bom senso da direção da escola na exclusão dessa aluna, porque se tratava duma questão pacífica que poderia ser resolvida sem prejudicá-la. A moça foi forçada a parar de estudar por culpa da instituição. No entendimento desta aluna, se ela fez matrícula e o nome não apareceu, a escola poderia ter sido mais compreensível, e mesmo que não tivesse feito matrícula, mas tivesse demonstrado desejo de estudar e estando na idade regular, poderia ter sido aceita. No ano seguinte, ela voltou a matricular-se, porém, reprovou. Certamente, essa reprovação é consequência da desmotivação causada pela exclusão. A vontade dela de estudar é tanta que continua prosseguindo atrás do seu sonho de ser enfermeira. A demonstração do interesse se revela na sua perseverança e empenho. Ela diz que logo que chega na escola pega o caderno e faz uma pequena leitura: “para estudar um pouquinho e depois, daí quando começar a aula, já estudei alguma coisa na cabeça”.

Já a aluna B sempre estudou na escola desde o ensino regular. O motivo do seu atraso foi porque ficou grávida e, forçosamente, teve que parar, só voltando depois de um tempo, depois que se restabeleceu. Em casa, ocupa-se com afazeres domésticos. O seu maior prazer na escola é estudar, escrever e divertir-se com os colegas. Tem sonho de ser professora.

O atual aluno C iniciou seus estudos numa outra escola pública, onde frequentou até a terceira classe, tendo sido excluído por falta da cédula (certidão de nascimento). Anos depois ingressou na escola noturna do Lombo-Lombo, matriculando-se na quarta classe. Órfão de pai, não tinha quem o ajudasse a tirar a cédula. A mãe exerceu as duas responsabilidades, do pai e da mãe; assim, as dificuldades enfrentadas pela mãe foi o motivo do atraso dos seus estudos. Esperou pacientemente essa oportunidade que tem hoje. Para ele, o lado bom na escola é ter colegas com quem compartilhar problemas e tirar dúvidas, sendo que, no caso dos colegas não poderem ajudá-lo, recorre ao professor. Está se profissionalizando na atividade de mecânica, pois já confirmou que é nesse ofício que deseja se realizar.

A aluna D, antes de ingressar na escola noturna do Lombo-Lombo, passou por outra escola pública da cidade de Cabinda, onde estudou até a sexta classe. Saiu dessa escola por uma situação complexa, sofria abuso constante dos colegas (pelo constrangimento ela não quis revelar o tipo de abuso). Atualmente, com seu ingresso no ensino noturno do Lombo-Lombo, seu maior prazer é estudar,

conversar com colegas da mesma jornada que também tiveram alguma frustração na vida e com o professor, com quem adquire o aprendizado que outrora fora interrompido pela complexidade da vida. Fora da escola gosta de dormir, conversar com os pais, de quem recebe conselhos com a certeza de como evitar mais dissabores na vida, e com os amigos. Deseja ser modelo.

E os pais ou encarregados, o que pensam da oportunidade de seus filhos ou educandos frequentarem uma escola noturna? A maioria dos pais e encarregados dos alunos do ensino noturno tem apenas o ensino primário incompleto. Também constatamos que em geral o nível de escolaridade das mães era inferior ao dos pais, refletindo a discriminação da mulher em nossa sociedade. De uma forma geral, o nível socioeconômico das famílias dos alunos dessa modalidade é baixo, a maioria é procedente das classes mais desfavorecidas.

O encarregado de educação I, solteiro, 21 anos, nasceu no Tando-Nzize, tem 5ª classe de escolaridade. Embora seja muito jovem, é encarregado de educação. Provavelmente, é o filho mais velho. Com pai falecido, segundo a tradição da região, ele, sendo masculino, automaticamente assume a responsabilidade de chefe da família, no caso da falta de condição da mãe. Acha importante a escola na vida dos jovens, pois facilita a convivência do jovem na sociedade porque é através dela que se adquire conhecimentos para ter acesso a um bom emprego e muitas outras vantagens. Para ele, frequentar a escola é se preparar para um futuro promissor. Acha a Escola do Lombo-Lombo boa porque tem energia elétrica (isto porque a maioria dos moradores da periferia não possui energia elétrica nas casas, ou mesmo para quem tem energia, a ocorrência de apagão é muito frequente). Ele faz referência também à existência de casa de banho, outro problema para pessoas mais pobres, pois em suas moradias não têm esgoto, eis o porquê ele acha essa escola boa, porque tem benefícios que em sua casa não tem. Afirma que gosta de participar das reuniões de pais para estar a par das ocorrências. Para este encarregado, os principais problemas no seio dos jovens é a falta de interesse e até de visão futura, porque não se profissionalizam em alguma profissão que possa garantir o amanhã, nem tão pouco se preocupam em estudar, e só ocupam-se com coisas fúteis que podem comprometer o seu futuro.

Já o encarregado G, solteiro, 33 anos, tem 5ª classe de escolaridade e nasceu em Massib. Segundo ele, a escola é importante no mundo inteiro. Quem estuda, passa a ter responsabilidade para resolução de seus problemas, seja familiar ou de qualquer outra natureza, porque o estudo credencia a pessoa à viabilidade

de resolução. Acha a Escola do Lombo-Lombo muito boa porque os professores não tratam mal os alunos. Quando é convidado para reuniões ou outra atividade, participa, porque os professores e o diretor estão exercendo sua função de combater toda anormalidade cometida pelos alunos na escola. Afirma que o maior problema que prevalece no seio dos alunos jovens é a desobediência, seja com o professor durante a aula, ou com a diretora, que quando está passando alguma informação, os alunos demonstram-se indiferentes. Ele entende que os pais são culpados por não repreenderem os filhos, pois o filho que não obedece em casa, também não será obediente na escola, o que explica que a criança carrega consigo, aonde quer que vá, a educação que recebe em casa, revelando a sua personalidade.

A encarregada de educação C, de vinte e sete anos de idade, solteira, nascida em Cabinda, tem 6ª classe de escolaridade. Acha a escola muito importante na vida dos jovens porque é uma necessidade para aquisição de conhecimentos e habilidades, que lhes possibilitarão ter acesso a um emprego ou ser um profissional. Tem consciência de que a escola é a via para uma vida mais fácil para conquistar o sucesso. De acordo com C, a Escola do Lombo-Lombo é boa e proporciona boa educação aos alunos, ela sempre participa das reuniões da escola a fim de se informar sobre o desenvolvimento da aprendizagem do seu filho, tanto no seu rendimento escolar, como no comportamento. No seu entendimento, os principais problemas dos alunos são a distância, a falta de transporte escolar e a falta de segurança. A mãe insinua que para ela não deveria existir essa modalidade de escola noturna.

A encarregada J, de trinta e dois anos de idade, também nasceu na província de Cabinda. Solteira, tem 5ª classe de escolaridade. Acha a escola importante, pois nela se adquire a aprendizagem da leitura e da escrita, base da preparação para um futuro próspero. Para ela, a Escola do Lombo-Lombo está dentro dos princípios exigidos e cumpre com seu compromisso ou missão de educar de forma condigna. Não tem razões de queixa. Ela participa das reuniões quando é convidada a fim de se inteirar do aproveitamento do seu educando na aprendizagem. Avalia que o principal problema para os alunos é a falta da segurança durante a noite na escola. Ela atribui a causa desse problema ao “espaço” (possivelmente esse espaço de que ela fala refere-se à distância entre a casa e a escola, assim interpretamos levando em consideração a sua linguagem e a lógica das outras colocações).

De acordo com os gestores da escola, os pais comparecem por iniciativa própria às reuniões programadas, com objetivo de acompanhar o comportamen-

to dos seus filhos, contribuir financeiramente com a escola, etc. Outros aparecem porque são convocados pela direção, devido a alguma anormalidade cometida pelo seu filho ou educando. Em caso de não participação de alguns, em geral é porque trabalham em turnos fora da cidade de Cabinda, porém são raros os casos, a maioria participa.

A maior parte dos alunos jovens que encontrei no decorrer da investigação era do sexo feminino, entre 14 a 22 anos de idade, ainda que fossem as mulheres as que mais evadiam da escola. Quanto ao trabalho, os jovens do ensino noturno, em sua grande maioria, como já dissemos, embora afirmem estar desempregados, trabalham exercendo ocupações que se situavam predominantemente ao nível do mercado informal.

No conjunto das entrevistas e apoiando-se em bibliografia da sociologia da juventude (PAIS, 1990; WELLER, 2007; LARA, 2008), é possível problematizar uma série de questões. No cruzamento entre as falas dos ex-alunos, alunos atuais e pais ou encarregados, destaca-se a produção de uma forte expectativa na escola como espaço de garantia do futuro. As expectativas quanto à possibilidade de um outro futuro, diferente de seus antepassados, podem ser entendidos como a busca de construção de identidades autônomas.

Ex-alunos e pais ou encarregados, por sua vez, estabelecem uma lógica moralista na abordagem de temas como delinquência, obediência, perseverança, mas também abordam questões éticas, como cuidado com patrimônio físico da escola e limpeza. Os atuais alunos, por vezes, nos passam uma certa angústia pela sua situação desfavorável. De acordo com Martins (2005), na exposição dos sentimentos de angústia, das suas ansiedades, suas esperanças e dos seus sonhos, os jovens excluídos da escola expressam um desejo profundo de demonstrarem que também são capazes de serem úteis para sociedade, apesar dos estigmas a eles imputados.

## CONCLUSÃO

Alcançada a vitória da independência nacional, em 1975, as entidades políticas de Angola apostaram na educação como via primordial para o desenvolvimento da nação. Várias atitudes consecutivas foram tomadas para alcance de objetivos em criar condições de acesso à educação. Desde 1976, tiveram lugar

campanhas de alfabetização, e, entre 1975 e 1992, houve a implantação das propostas educacionais marxistas-leninistas do MPLA. As violentas guerras civis da década de 1990 impediram a continuidade das políticas educacionais até então elaboradas.

Com o processo de pacificação, em 2001, foi editada a lei número 13/01 de 31 de dezembro de 2001, nomeada Lei de Bases do Sistema de Educação. Esta lei foi considerada como importante avanço nas políticas educacionais angolanas e apresentou como focos principais: escolarização das crianças em idade escolar, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, redução do analfabetismo de jovens e adultos e aumento da eficácia do sistema educativo. Além destes objetivos, na lei foi destacada a necessidade de adaptação da educação devido à transição da economia socialista para a economia de mercado, e assim responder às novas exigências socioeconômicas.

A Lei de Bases do Sistema de Educação previu a criação da modalidade de ensino de jovens e adultos, com objetivo de recuperação do atraso escolar através de um conjunto de processos educativos. Especificamente no caso de Cabinda, a Escola do Lombo-Lombo teve papel destacado na reformulação educacional, com importante envolvimento da comunidade de alunos, pais e professores. Toda ela parte da convicção da importância da escola para melhorar suas vidas.

O encarregado F disse que não há futuro melhor sem escola. Ao ensinar a ler e escrever, ela prepara os indivíduos para um novo mundo. Ainda de acordo com este encarregado, a escola é uma “agência educativa” que prepara pessoas para um mundo novo ou para um mundo de evolução, de pessoas capazes, isto é, dignas de darem uma contribuição significativa para a sociedade.

O pensamento hegemônico da comunidade entrevistada, quanto à convicção de que a escola é o principal espaço de construção de um futuro melhor, precisa ser problematizado no âmbito de sua história. É preciso levar em consideração a história do povo angolano, suas privações políticas, econômicas e sociais em todos os aspectos. Destacando que, na luta pela escola, o povo angolano vem conquistando direitos culturais importantes, como é o caso da presença de suas variadas línguas na escola, chave importante para construção de sua dignidade.

## REFERÊNCIAS

- BRITO NETO, Manuel. História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- CARVALHO, Celia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 2a ed. São Paulo: Cortez Ed.: Ed. Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso tempo – 12)
- FERREIRA, Maria João da Silva Mendes. *Educação e Política em Angola: Uma proposta de diferenciação social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa: 2005.
- LARA, Marcos Rodrigues de. Desafios metodológicos de pesquisa sobre jovens no Brasil Contemporâneo. *Revista ponto-e-vírgula*, 4: 217 – 230, 2008.
- MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Os Jovens na Escola Noturna: uma nova presença. 1995. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- MARTINS, Regina de Aquino. Educação de Jovens e Adultos: Expectativas na busca pela escola. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora.
- MEIHY, José Carlos Bom. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996, 78p.
- PAIS, J. M. A Construção Sociológica da Juventude - alguns contributos. *Análise Social* Vol. XXV, 1990, 105-106, 139-165.
- SILVA NETO, Teresa Jose Adelina da. Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005.
- SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 275 p. (Coleção Estudos em EJA)
- THOMPSON, Paul Richard. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p
- WELLER, Wivian. *Karl Mannheim: um Pioneiro da Sociologia da Juventude*. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. UFPE, Recife: 2007. Publicado em anais, disponível no site: <http://www.sbsociologia.com.br/>. Acessado em: 10 de junho de 2007.

## Documentos

- ANGOLA. Diretrizes Pedagógicas Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar. Republica de Angola, Ministério da Educação. Direção Nacional para o Ensino Geral Educação de Adultos (s.d).

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Assembleia Nacional. Luanda, 31 de dezembro de 2001.

ANGOLA. Regulamento do Programa Nacional de Alfabetização e Recuperação do Arraso Escolar. Ministério da Educação. Direção Nacional para o Ensino Geral sub-sistema de Educação de Adultos, Luanda, 2007.



---

## HISTÓRIA PÚBLICA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ITINERÁRIOS DO CINEMA-HISTÓRIA

Rodrigo de Almeida Ferreira  
Thaís Nívia de Lima e Fonseca

### INTRODUÇÃO

A tese que dá origem a esse texto, *Cinema, História Pública e Educação: circularidade do conhecimento histórico em Xica da Silva (1976) e Chico Rei (1985)* (Ferreira, 2014),<sup>1</sup> está em entrelugares. Temos entrelaçadas as dimensões da história, da educação e do cinema. Ao enfatizar a circularidade e a educação para o conhecimento histórico, a pesquisa considera a educação para além do espaço escolar. O cinema-história foi escolhido para ser o parâmetro dessa mediação de conhecimentos, cuja análise se estabelece sob a perspectiva da história pública.

Elegemos os filmes *Xica da Silva* (Cacá Diegues, 1976) e *Chico Rei* (Walter Lima Jr., 1985), que em comum trazem enredos sobre conhecidos personagens da memória negra no contexto do escravismo mineiro do século XVIII, cujas construções narrativas também percorrem caminhos similares.

Procuramos problematizar no cinema-história sua dimensão educativa a partir da análise dos imaginários sociais presentes nos filmes, construídos na interface entre a historiografia e outros campos narrativos, como a literatura, a mú-

---

<sup>1</sup> A tese foi orientada por Thaís Fonseca (UFMG), coorientada por Eduardo Morettin (USP) e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, em 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HMFUB>>.

sica e o carnaval. Outro aspecto problematizado diz respeito ao estabelecimento de programas de estímulo à produção cinematográfica voltada à educação, tanto escolar quanto não-escolar. Analisamos, sob esse viés, o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE, 1937-66) e a Embrafilme; sobretudo a *Projeto Filme Histórico* (1977).

A análise percorreu, portanto, as construções narrativas, as mediações e a percepção da política educacional para o cinema-história, tendo sempre em vista as dimensões públicas desse processo, destacando-se a reverberação na sociedade do debate suscitado, especialmente via imprensa. E, ainda, sua dimensão escolar, a partir do diálogo entre o material didático para a disciplina de História com os referidos filmes.

## O CINEMA E A EDUCAÇÃO

Para pensarmos a pertinência de uma produção fílmica com temática histórica como história pública, partimos da premissa de que o filme contribui para a produção e circularidade do conhecimento histórico. Mesmo em uma narrativa diferente do saber acadêmico, a narrativa fílmica mobiliza saberes, movimenta a divulgação do conhecimento e permite reflexões e significações.

A relação entre o cinema e a educação acompanha a história do desenvolvimento da linguagem cinematográfica. Movimentos sociais e de trabalhadores rapidamente consideraram o filme como instrumento para a educação não-escolar, como produziram alguns anarquistas franceses na década de 1910 (MARINONE, 1999), por exemplo.

Todavia, é no espaço estatal que a possibilidade educativa do filme se acentua, pois se aproveita a máquina administrativa no financiamento e na distribuição de filmes, mesmo que a escola não seja o principal destino de exibição. Historicamente, governantes apropriaram dessa infraestrutura como difusor de princípios ideológicos do projeto político de grupo, desde os movimentos de esquerda vitoriosos na Revolução Russa de 1917 até os regimes mais conservadores ao longo do século XX.

Na linha voltada para a educação escolar, o governo fascista italiano de Benito Mussolini foi pioneiro ao estimular a produção de filmes para uso nas escolas criando o LUCE (A União do Cinema Educativo), em 1924. O sucesso da proposta

serviu de inspiração, no Brasil, como exemplificam as publicações pioneiras de *Cinema e Educação*, uma coautoria de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio, e *Cinema contra cinema*, de Joaquim Canuto de Almeida, ambas em 1931, e que defendiam a eficácia do uso do cinema como instrumento pedagógico a serviço de determinados princípios formativos.

O presidente Getúlio Vargas estava atento ao debate entre intelectuais favoráveis ao cinema educativo, levando-o a exaltar seu uso para a educação cívica, especialmente entre analfabetos. Não se pode deixar de lembrar que os novos meios de comunicação à época, como rádio, já demonstravam sua eficiência em atingir as populações não alfabetizadas (CAPELATO, 1998). No final de 1936, inspirado pelo LUCE, o governo varguista estabeleceu as diretrizes do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). O órgão teve intensa atuação nas décadas de 1940-50 e perdurou até 1966, quando o governo militar o substituiu pelo Instituto Nacional de Cinema (INC).

Em 1969, o governo ditatorial criou a Embrafilme, que logo se sobrepôs ao INC e assumiu suas funções de estimular produções e o mercado fílmico. A Embrafilme manteve a percepção educativa do filme, mas sem restringi-lo ao espaço escolar. Muitos foram os financiamentos para produções voltadas a temas históricos, como é o caso do filme *Xica da Silva*.

Os filmes eram entendidos como um promissor veículo de divulgação de valores culturais, históricos e identitários. Ressaltamos que, no contexto da ditadura militar, esses parâmetros seguiam diretrizes do Estado, sendo avaliadas pelo Conselho Federal de Cultura (CFC).<sup>2</sup>

Uma das ações da Embrafilme voltada ao estímulo de produções no mote histórico-cultural foi o *Projeto Filme Histórico*, com uma linha de financiamento para filmes e séries televisivas, lançado em 1977. A proposta foi bem recebida por diretores e produtores de cinema: 74 projetos foram inscritos, sendo 18 aprovados – entre eles *Chico Rei*.

Os parâmetros para a seleção de propostas no âmbito daquele Projeto foram definidos pela Embrafilme e pelo CFC. Embora não comporte aqui detalhá-los, foram recorrentes as propostas de cinebiografias, de narrativas sobre movi-

---

<sup>2</sup> Para o CFC, ver: CALABRE, 2006; MAIA, 2012.

mentos rebeldes e sobre processos de ocupação territorial. Muitos temas eram caros ao ensino de História do período e iam ao encontro do que o governo considerava útil à formação cidadã e nacionalista – ainda que as propostas de roteiro pudessem não corresponder às expectativas.

As políticas governamentais para filmes com temática histórica, portanto, reiteram a importância desse tipo de filme em consonância com as proposições educativas oficiais. Analisá-las permite vislumbrar como a representação fílmica pode ser aplicada na difusão do conhecimento histórico numa perspectiva de educação mais ampla, para além de sua dimensão escolar, sem, no entanto, negligenciá-la. A perspectiva educativa do filme ultrapassa a produção para uso pedagógico, sendo inerente mesmo nas produções comerciais, afinal “o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2008, p.12).

Nesse sentido, salientamos o papel do filme com temática histórica como articulador de elementos em uma equação que configura a cultura histórica, qual seja: saber histórico acadêmico, conhecimento histórico social (circulante na oralidade, literatura, iconografia, livros didáticos etc.) e a narrativa cinematográfica, propriamente dita, sobre o tema histórico. Destacam-se no campo educativo a relevância das problematizações do filme como parte da metodologia de ensino, bem como para a educação para o conhecimento histórico num sentido mais ampliado. Ou seja, a tese aqui defendida reitera na história da educação a crescente importância do audiovisual no campo educacional,<sup>3</sup> tanto escolar quanto não-escolar, como atestado pelas recomendações de seu uso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História – publicados a partir de 1997.

## ENCONTROS COM A HISTÓRIA PÚBLICA

Conforme visto, a percepção do potencial educativo dos filmes foi logo reconhecida por movimentos sociais, intelectuais e governos. Ainda que, de modo geral, todas as áreas do conhecimento tendessem a ser contempladas nos pro-

---

<sup>3</sup> Dentre os estudos sobre o audiovisual nas dimensões políticas e educativas, ver: MORETTIN, 2013; SIMIS, 2015; COTA, 2016.

jetos estatais, reconhecemos que as temáticas históricas adquiriram um peso diferenciado nesse movimento. Em parte, isso se deve à estreita ligação entre o conhecimento histórico e as questões de identidade, memória e cultura, podendo, conseqüentemente servir como alicerces para construções narrativas que validem determinados projetos políticos e ideológicos.

De fato, o uso do cinema-história na educação pode facilmente ultrapassar os objetivos de ensino dos conteúdos de uma disciplina escolar. Nesse sentido, uma preocupação desse trabalho é analisar o potencial do uso do cinema para a educação também fora do espaço escolar.

Para dimensionar a relevância educativa do cinema-história, fazemos a seguinte provocação: quantos acontecimentos históricos são apresentados pelo cinema, mas que não foram ensinados nos bancos escolares? A resposta pode ser bastante diversa e está relacionada às múltiplas culturas escolares e cinematográficas. Mas, ainda assim, é possível considerar a incidência de temas históricos tratados pelo cinema e que nunca tiveram lugar como conteúdos escolares. Nesse sentido, ou seja, dadas as fortes relações entre o conhecimento histórico presente no universo escolar, sua divulgação e circulação por diferentes meios para públicos cada vez mais amplos, o filme com temática histórica pode ser compreendido no campo da história pública. Tal concepção permite, assim, considerar as narrativas sobre história e seus significados produzidos para além do espaço acadêmico.

O tema da história pública começou a ser debatido na conjuntura das renovações metodológicas historiográficas nas décadas de 1960/70. Ressalvadas as ênfases e particularidades em cada abordagem, pesquisadores da Inglaterra, Estados Unidos e Austrália foram pioneiros nesse movimento.<sup>4</sup>

No Brasil, a discussão mais sistematizada sobre história pública é recente. Constituída em 2013, a *Rede Brasileira de História Pública* (RBHP) tornou-se um ponto de referência para os debates iniciados a partir do curso de introdução à temática e ao I Simpósio Internacional, ambos realizados na Universidade de São Paulo, nos anos de 2011 e 2012, respectivamente. Foi nesse primeiro momento que tivemos o contato com a discussão e percebemos as possibilidades de articu-

---

<sup>4</sup> Para um panorama do desenvolvimento da História Pública, ver: LIDDINGTON, 2011; SANTHIAGO, 2016.

lação desse referencial às reflexões desenvolvidas sobre a difusão do conhecimento histórico e seu potencial pedagógico para além da escola.

Apesar da crescente difusão da ideia de história pública, algumas questões permanecem. A historiadora inglesa Jill Liddington pondera que se trata de um “novo nome para a história mais velha de todas” (2011, p. 34). Quais seriam, então, suas características? Sem pretender estabelecer uma definição, tampouco engessar seu entendimento, pontuamos algumas delas: a) ampliar os públicos da história para além do círculo restrito aos muros da academia; b) valorizar a circulação do conhecimento histórico pelas narrativas históricas realizadas por não-historiadores; c) difundir o saber histórico por meio de variados veículos e suportes narrativos; d) considerar outras maneiras de registrar e problematizar a História de modo a favorecer o estabelecimento de políticas públicas; e) produzir significado para o saber histórico circulante.

Os aspectos elencados estão profundamente imbricados. Considerando os três primeiros, inferimos que uma das bandeiras da história pública é a ampliação dos públicos para além do saber especializado da produção acadêmica em história, considerando outras narrativas, suportes de difusão e a circularidade do conhecimento.

Assim, a história pública ressalta a importância do significado histórico e social produzido a partir de outras narrativas, mesmo que elaboradas sem os procedimentos metodológicos historiográficos. Não se questiona o saber acadêmico dos historiadores, tampouco seu modo de produção, nem sua responsabilidade em problematizar a História – inerente a este ofício. Trata-se da busca pelo diálogo que ultrapasse a tendência dicotômica e hierarquizante entre o saber acadêmico *versus* não-acadêmico.

Outra característica é o viés militante, pois quando esses aspectos passam a ser valorizados há o reconhecimento de outros lugares e atores produtores da reflexão sobre a história, além dos centros de pesquisas acadêmicas. Nesse movimento, grupos frequentemente silenciados, excluídos e/ou alijados no processo social podem alcançar outra visibilidade. Aqui, a história pública se destaca pela interferência social ao favorecer o reconhecimento de direitos e o fomento de políticas públicas.

A história pública reconhece, portanto, nas narrativas históricas produzidas nestas outras instâncias as implicações que o conhecimento histórico circulante tem para as construções identitárias e projetos de sociedade em disputa.

Ressalvamos que a história pública não se propõe uma nova forma de história, tampouco reivindica ser melhor do que as práticas de pesquisa histórica existentes. Trata-se mais de uma concepção ampliada da produção e do alcance da abordagem histórica, que tenha o público no centro de suas preocupações. Como pondera Liddington, menos um conceito, mais uma prática:

A história pública é menos sobre “quem” ou o “que”, e muito mais sobre “como”. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo. A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os agentes da história pública podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos. (2011, p.50)

Sob esta ótica, destacamos o papel do cinema-história para a educação tanto no âmbito escolar quanto não-escolar. O filme com temática histórica parte do acontecimento, do “fato” ocorrido em uma temporalidade passada ou presente, que está inscrito na memória e/ou historicamente analisado. Para sua realização, a equipe de produção mobiliza um conjunto de referências – não exclusivamente acadêmicas – sobre o período abordado e estabelece uma narrativa cinematográfica da história. Esta narrativa fílmica, mesmo com os possíveis desacordos com a produção acadêmica, pode contribuir para divulgar e produzir reflexões sobre a História.

## **OS FILMES, AS NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS E A CIRCULARIDADE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO**

A história pública, portanto, apresenta-se como um fértil terreno para refletirmos sobre esse processo de educação para o conhecimento histórico, sua circulação, divulgação e significação a partir do filme. Essa operação foi realizada mobilizando um repertório conceitual e metodológico considerando dois filmes.

Inicialmente, a escolha de *Xica da Silva* e *Chico Rei* foi determinada por serem representações de um mesmo contexto histórico: a sociedade mineira escravocrata do século XVIII. Entretanto, outras semelhanças nos processos de produção dos filmes e na circularidade do conhecimento histórico daquelas narrativas potencializaram as reflexões teórico-metodológicas à luz da história pública.

Cacá Diegues e Walter Lima Júnior começaram suas trajetórias cinematográficas no *Cinema Novo*, embora os filmes aqui considerados marquem outro momento profissional desses dois diretores. São produções da segunda metade da década de 1970, ainda que o lançamento de *Chico Rei* tenha ocorrido somente em 1985, oito anos após o início de sua pré-produção. Ainda assim, questões conjunturais semelhantes influenciaram as filmagens, sobremaneira a ditadura militar e o crescimento dos debates pela abertura política.

Ao empreender a análise fílmica, na perspectiva de uma “contra análise da sociedade” (FERRO, 1992), percebemos que ambos os diretores dialogam, inferem e contestam aspectos da política autoritária do período de realização de seus filmes. Neles, as críticas ao autoritarismo, à exploração econômica estrangeira, à opressão e repressão à sociedade são deslocadas para o contexto da América portuguesa, driblando possíveis problemas com a censura do governo ditatorial. Filmes com temática histórica favorecem essa ambiguidade na construção de críticas relativas ao tempo presente transferindo-as para outro tempo, num movimento que chamamos de *ponte temporal*.

*Chico Rei* adota uma linguagem dramática, voltada para a objetividade -realidade da representação. Já em *Xica da Silva*, Diegues optou pelas marcas da comédia carnavalesca para representar a protagonista e seu contexto. Apesar da diferença de estilos, há muitas interseções nos sentidos produzidos pelas narrativas, sendo estas estimulantes para a reflexão histórica.

O modo como a história desses personagens negros se inscrevem na História e na memória é outro ponto a ser ressaltado. São narrativas que se estabelecem em terrenos distintos. Documentada, a trajetória de Chica da Silva ganha tons de biografia. Por outro lado, *Chico Rei* se circunscreve ao campo da lenda, sustentado pela tradição popular, uma vez que inexistem documentações comprobatórias de sua vida.

O filme de Cacá Diegues enfatiza a vida de Chica da Silva, nascida escravizada na região diamantina. Chica despertou paixão em João Fernandes de Oliveira, Contratador dos Diamantes, que se mudou para o Arraial do Tejuco (atual Diamantina/MG), em 1753, a fim de administrar os negócios diamantíferos. O contratador adquiriu Chica como sua escrava, alforriando-a posteriormente. O longo relacionamento amoroso gerou uma dezena de filhos – fato sem destaque no filme – e só foi interrompido com o retorno solitário de João Fernandes a Portugal, em 1771. O romance demonstra inversões na ordem social vigente da

sociedade escravocrata, aspecto bastante explorado no filme, que representa uma ex-escrava com projeção social e a exercer poder sobre os brancos.

Já a tradição popular narra a história de Chico Rei como sendo Galanga, rei tribal africano escravizado e transportado para o Brasil, onde foi vendido para um proprietário de mina aurífera em Vila Rica (atual Ouro Preto/MG). Rebatizado como Francisco, seu proprietário concedeu-lhe a alforria em gratidão à descoberta de ouro. Com a ajuda da irmandade religiosa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, Chico Rei adquiriu de seu antigo senhor a Mina da Encardideira e, com o ouro explorado, pôde alforriar outros cativos, estabelecendo sua liderança junto aos negros em meio à sociedade branca.

As tramas de *Xica da Silva* e *Chico Rei* funcionam como mote para que a narrativa fílmica aborde aspectos sócio-históricos do período, na América portuguesa, sobretudo relativos ao escravismo, à resistência, à estrutura social, à administração do poder com seus meandros, ao autoritarismo, à opressão, à liberdade, à religiosidade. O espectador toma contato com temas do processo histórico do Brasil, muitos deles apreendidos nas carteiras escolares, outros não.

As narrativas fílmicas desenvolvem, ainda, a ponte temporal. Seus planos, por vezes, dialogam mais com o momento de sua filmagem do que propriamente com o período setecentista representado. A análise fílmica assume, portanto, duas vias temporais, porém não excludentes.

A primeira é sobre o passado histórico e o conhecimento produzido sobre essa temporalidade, neste caso, as Minas setecentistas. Por esse percurso buscamos perceber as apropriações e ressignificações de imaginários sociais que dizem respeito à História. A segunda perspectiva foi voltada ao tempo presente da construção do filme como uma expressão do contexto político, social, econômico e cultural do Brasil ditatorial, ou seja, as tensões do momento que podem ser refletidas/expressas na produção fílmica.

Correntes na tradição popular, as narrativas sobre os personagens-título são outro fator relevante para a pesquisa, havendo pontos em comum nas formas como foram registrados, sobretudo pela literatura e por outras manifestações culturais. Joaquim Felício dos Santos falou da ex-escrava do Tejuco em suas memórias sobre a região, ainda no século XIX (SANTOS, 1976), enquanto o “rei negro” chegou às páginas de um livro sobre a história de Minas, escrito em 1904 por Diogo de Vasconcelos (VASCONCELOS, 1999). Em 1953, a poetisa Cecília Meireles lançou *Romanceiro da Inconfidência*, poema sobre a Inconfidência Mineira, no

qual dedicou alguns cantos aos protagonistas negros, reconhecendo-os na cultura popular e, ao mesmo tempo, alçando nacionalmente suas histórias (MEIRELES, 1965). Em 1966, o romancista Agripa Vasconcelos dedicou um volume para cada um deles na coleção *Saga do País das Gerais*, composta por seis títulos de romances históricos sobre Minas Gerais (VASCONCELLOS, 1966). Por fim, a escola de samba carioca Acadêmicos do Salgueiro desenvolveu seu enredo carnavalesco a partir das histórias de Chica da Silva (1963) e de Chico Rei (1964), quando se sagrou campeã e vice-campeã, respectivamente. Após o lançamento dos filmes, as narrativas continuaram a inspirar novas representações: a telenovela *Xica da Silva* (1996), exibida pela Rede Manchete, e um episódio da série televisiva do canal fechado History Channel, *Cidades Secretas: Ouro Preto* (2009), quando um dos temas foi Chico Rei.

Identificar e analisar a circulação dessas narrativas e seus significados foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Balizados por Carlo Ginzburg (1989; 2006) e suas reflexões relativas à circularidade cultural e aos paradigmas indiciários, seguimos as pistas dos diálogos entre as variadas tipologias de fontes que carregam as construções memorialísticas e narrativas sobre Chica da Silva e Chico Rei. Assim, procuramos identificar pontos de tangência, complementaridade, divergência e contradições.

Os variados suportes narrativos, com muitas semelhanças em suas elaborações, se tornaram referências para as produções fílmicas. Os diretores se inspiraram e se apropriaram das referências presentes na cultura oral, na imprensa, na poesia de Meireles, nos livros de Vasconcelos e nos desfiles carnavalescos do Salgueiro. As fontes iconográficas referentes ao Brasil escravista nos séculos XVIII e XIX, além de produções acadêmicas sobre a história do período, com ênfase na escravidão, complementam as fontes mobilizadas pela produção fílmica. Embora assentadas nessas referências diretas e complementares, os diretores Diegues e Lima Jr. mantiveram sua liberdade criativa.

Por esse modo, consideramos a circularidade em uma perspectiva mais ampla do que a circulação. Enquanto esta pressupõe o trânsito das informações, a circularidade implica em reapropriações e ressignificações, mantendo alguns aspectos, reformulando outros e, até mesmo, criando novas representações. A circularidade do conhecimento histórico diz respeito não somente à existência das narrativas históricas, acadêmicas ou não, mas, fundamentalmente, à influência que uma narrativa pode exercer sobre uma nova abordagem que, além

de revalidar o conhecimento corrente, pode promover uma redefinição pontual ou profunda, ressignificando conhecimentos sobre um determinado acontecimento histórico.

A circularidade do conhecimento histórico dialoga com as construções de narrativas históricas. O passado e o presente são alvos de disputas entre os variados grupos sociais, políticos, econômicos, culturais, configurando-se uma “guerra pelas narrativas” (LAVILLE, 1999) que termina por estabelecer representações da História, reveladoras dos distintos projetos de sociedade considerando a articulação passado/presente/futuro.

A escolha do que narrar e por qual perspectiva o fazer é complexa. Para Paul Ricoeur, a história se aproxima da imaginação, porém, dela se distingue dada a sua determinação temporal e intencionalidade em recuperar o passado; enquanto a imaginação é imprecisa e se encontra no campo ficcional.

Para Ricoeur, a construção da narrativa histórica, entre o “quase ficcional” e o “quase realidade”, não é mera sucessão de episódios dispersos. Na tentativa de atribuir sentidos à experiência vivida, opera-se o encadeamento de eventos que são significados/interpretados em narrativas temporais. Por meio dessa ação, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOUER, 2010, p. 85).

São necessários, portanto, pontos de reconhecimento para que as narrativas permitam sentidos interpretativos do passado-presente. O escritor/narrador está imbuído dos valores do seu tempo presente, porém não pode se furtar aos acontecimentos do período histórico abordado, seus personagens, sua temporalidade. Por outra via, o leitor/espectador precisa transitar por esse cenário e seu tempo, contando com um repertório que lhe propicie o reconhecimento ou, então, o estranhamento.

As imagens canônicas/não-canônicas, consideradas “pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva” (SALIBA, 2007, p. 88), sinalizam o local – pelo reconhecimento e/ou estranhamento, pela apropriação e/ou ressignificação – das narrativas no processo de configuração dos imaginários sociais. Tal perspectiva coaduna-se com as formulações de Bronislaw Baczko (1985), para quem o imaginário social contribui para divulgar e reforçar a legitimidade de ações políticas e culturais de grupos específicos. E, ainda, permite deslegitimar determinadas representações,

favorecendo a ruptura e a inauguração de novos parâmetros para as relações políticas, sociais.

A sociedade é, assim, significada a partir de narrativas históricas e/ou ficcionais que lhe permitem se identificar nesse passado-presente. Sua relevância, portanto, não deve ser subestimada nas relações sociais, políticas e educacionais.

O imaginário e o mito político são reconhecidos socialmente e percebidos subjetivamente, o que torna possível sua utilização como instrumentos de legitimação. É o que permite que o poder político – que parece ter sempre a preocupação de se apropriar de algumas das mais caras representações coletivas – procure dominar o imaginário social e um conjunto de símbolos, trabalhando-os no sentido de fortalecê-los, articulando-os às práticas políticas do presente. (FONSECA, 2001, p. 13)

As narrativas filmicas *Xica da Silva* e *Chico Rei* são, nesse sentido, emblemáticas. Os diretores concordam que os espectadores, estimulados pelos filmes, poderiam ser levados à reflexão sobre a História, embora não fosse esse o primeiro objetivo da produção. A esse propósito, Cacá Diegues ponderou que *Xica* não intencionava “discutir a crônica histórica do país, se bem que possamos colaborar com ela” (DIEGUES *apud* SILVA, 1975). Walter Lima Jr. também revelou preocupação com as consequências desse tipo de filme para a compreensão da história ao se indignar com equívocos quando recebeu o roteiro:

Aquilo era uma espécie de ‘samba do crioulo doido’. Ele misturava Chico Rei com Tiradentes, fazia uma bagunça. Achei uma maluquice, estava mexendo com o inconsciente nacional. (LIMA JÚNIOR, 1994, p. 26)

A pluralidade de registros, nos mais variados formatos, sobre Chica da Silva e Chico Rei, endossa a ideia de que os filmes sobre suas vidas decorrem das escolhas realizadas pelas equipes de produção. Essas representações dos protagonistas e do seu contexto histórico estão sujeitas a interpretações distintas e, até mesmo, contraditórias, dentro dos próprios filmes. Compreender como são construídas, seus sentidos e sua significação, é essencial para entender o filme e seu potencial educativo, escolar e/ou não-escolar (ROSENSTONE, 2010).

## A EDUCAÇÃO PARA O CONHECIMENTO HISTÓRICO: CRUZANDO O PORTÃO DA ESCOLA

Problematizar a articulação entre filmes e a educação para o conhecimento histórico exigiu um movimento analítico multifocal. Mapeamos, assim, áreas principais (que permitiram desdobramentos) para identificação e análise: a) os suportes narrativos, suas apropriações e ressignificações; b) a repercussão dos filmes na esfera pública, especialmente pelo acompanhamento da imprensa; c) os filmes e o processo educativo escolar, avaliado, principalmente, pelo reconhecimento de diálogos entre os filmes e os materiais didáticos da disciplina escolar História.

A circularidade de narrativas sobre os personagens-título cria uma potencial oportunidade para refletir historicamente sobre seus contextos. As apropriações e significações podem ser exemplificadas nas representações de Chica da Silva: no século XIX, foi descrita como feia e sem atrativos, mas adquiriu uma personalidade mais marcante nos poemas de Cecília Meireles; até ser caracterizada por Cacá Diegues como uma mulher forte, astuta, bela e sexualizada. A amplitude da repercussão do filme consolida esta nova maneira de representá-la, influenciando a versão para a telenovela já mencionada e a corruptela da grafia do seu nome para *Xica*.

O amplo alcance do cinema é, por sinal, um dos aspectos que nos levou a escolher o filme com temática histórica para analisar seu impacto na educação para o conhecimento histórico, considerando tanto o espaço escolar como não-escolar. Concordamos que ao assistir o filme como lazer esse processo ocorre sem o controle metodológico planejado pelo educador. Ainda assim, consideramos significativo seu papel educativo mesmo sem essa mediação.

De que forma poderíamos dimensionar os modos como o conhecimento histórico circula e é significado a partir da narrativa cinematográfica da história? Parece-nos que sobressalta, nesse sentido, a repercussão pública passível de ser mensurada por meio da imprensa. Os filmes apresentaram questões imediatas relativas ao escravismo e à sociedade colonial, temas estruturantes da história brasileira ensinada nas escolas. Mas, também, permitiram pensar questões contemporâneas à realidade brasileira a partir da reflexão histórica, ou seja, mobilizar o passado para pensar o presente. Trazemos um exemplo de cada título fílmico.

Apesar do sucesso de bilheteria e público, muitos críticos acusaram Diegues de buscar a popularização do cinema por meio da sexualização. O filme

passou a ser tratado pejorativamente de “pornoxica”, em negativa alusão à pornochanchada. As críticas foram mais intensas entre acadêmicos e militantes dos movimentos negros e feministas que, de modo geral, denunciavam o diretor por reforçar estereótipos de inferiorização e coisificação do negro, especialmente a mulher negra escravizada. Além dos intelectuais, o público também participava do debate pelas cartas publicadas nos jornais. O ânimo permaneceu acirrado após meses do lançamento. Em agosto de 1978, em polêmica entrevista à Pola Vartuck, Diegues atacou seus detratores acusando-os de “patrulhas ideológicas”, agregando novas dimensões para a querela, que permaneceu acesa por muito tempo.

Depois de superar os contratempos judiciais que se arrastaram por anos e quase impediram sua finalização, *Chico Rei* foi lançado em 1985. Avaliações positivas e negativas foram feitas, muitas das quais atribuídas aos percalços da produção. Positivamente, reconhecia-se nele um bom filme histórico pelos cuidados dispensados, como frisou o jornalista Ely Azeredo (1987).

A importância dada por Walter Lima Jr. ao personagem Chico Rei, todavia, ultrapassa a perspectiva objetivista *versus* subjetivista, polêmica recorrente no cinema-história (Napolitano, 2005). Para o diretor, Chico Rei é mais denso e politicamente mais consequente do que outros personagens negros históricos. Em meio ao contexto da redemocratização e a projetos políticos e estratégias de organização em disputa, ele via uma lição na conduta do protagonista do seu filme. O sucesso do “rei negro” estava na capacidade de negociar conforme as possibilidades do contexto político-jurídico escravista, distinto do viés conflituoso e separatista adotado por Zumbi de Palmares. Conforme o diretor, “Chico Rei, ao contrário, é um mito da conciliação, onde o negro usa o próprio sistema, tirando proveito dele e fazendo a sua liberdade” (LIMA JÚNIOR *apud* BAZI, 1988, p. 32).

Parecem-nos dois bons exemplos do cinema-história como uma prática de história pública pela sua capacidade de circularidade e de geração de significados relativos aos conteúdos históricos. Aliás, ambos os filmes, em determinados momentos, são bastante didáticos ao abordarem questões como os processos de alforria ou do trabalho de extração mineral. São capazes, ainda, a partir da ponte temporal, de colocarem em amplo debate questões pertinentes ao tempo presente.

No âmbito escolar, foi necessário verificar se as publicações didáticas dialogaram com os referidos filmes. Para isso foram consultados 1.248 livros didáticos de História produzidos entre 1978 e 2006, disponíveis no *Banco de Livro Escolares*

*Brasileiros* (LIVRES/USP). Os protagonistas negros passaram a integrar os textos desses livros justamente após o lançamento dos filmes, coincidindo, na verdade, com o movimento de renovação da historiografia sobre a escravidão no Brasil. Não raro, os filmes eram referenciados para falar dos personagens negros ou, em menor frequência, a estimular a reflexão sobre o referido processo histórico.

O mercado editorial abordou os filmes em perspectivas diversas. Dado o sucesso popular, *Xica* teve maior inserção nos materiais didáticos, ainda que predominando o exotismo da personagem em meio às particularidades da Demarcação Diamantina. Alguns livros reproduziram cenas para ilustrar os textos que tratavam do tema. Geralmente as menções funcionavam como exemplos para os argumentos dos textos. Com a difusão do cinema como recurso didático, na década de 1980 e acentuada após a publicação dos PCNs, tornou-se frequente recomendar os filmes ao final dos capítulos como estímulo ao aprofundamento do estudo, geralmente numa abordagem um tanto simplista das funções complementares desses recursos.

Ao integrar o trabalho didático escolar, vemos validada a hipótese do potencial fílmico para a circulação e educação para o conhecimento histórico. Além da inserção nos livros didáticos – e possivelmente nas práticas do professor –, a discussão promovida por essas películas também contribuíram para ampliar os públicos da história. Um possível reflexo disso é o gradativo aumento do interesse entre acadêmicos sobre as representações fílmicas, seus contextos e significados das narrativas cinematográficas da história – como exemplifica esta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do estudo na interface entre a construção de narrativas e a circularidade do conhecimento histórico, com ênfase no papel do cinema-história, inscreve-se em uma abordagem menos recorrente das temáticas em História da Educação. A pesquisa destaca uma temporalidade mais contemporânea e uma perspectiva sobre a História da Educação para além do espaço escolar. Nesse sentido, a compreensão da história pública como terreno para o diálogo entre a construção de saberes – educação, história, cinema – foi fértil. Os referidos filmes foram os objetos centrais de análise, tanto nas questões internas (estética e narrativa), quanto ao processo de produção. O procedimento analítico considerou,

ainda, a dimensão dos outros formatos narrativos mobilizados, inclusive o historiográfico, para as representações fílmicas.

Do diálogo entre essas produções sobressaíram alguns eixos temáticos que permitiram problematizar modos de educação para o conhecimento histórico mediado pelas narrativas cinematográficas da história. Tais reflexões, além das questões teórico-conceituais basilares desse estudo, consideraram a relação entre o campo educacional e as políticas voltadas à produção fílmica com intuito educativo. As políticas governamentais para o cinema-história permitem vislumbrar a relevância da representação fílmica para a educação do conhecimento histórico, mesmo em espaços não-escolares.

A inserção das temáticas suscitadas pelos filmes na esfera pública, compreendida, sobretudo, por meio da imprensa, e também dos livros didáticos, dimensiona a circularidade do conhecimento e o potencial educacional no filme com temática histórica. Em contato com a narrativa cinematográfica da história, o espectador pode dela se apropriar e/ou ressignificá-la, promovendo a reflexão sobre esse tipo de conhecimento.

Essa dinâmica termina por estabelecer a circularidade de conhecimentos, que podem ou não ser corroborados pela produção acadêmica. Nesse processo, deve-se considerar que, às vezes, os parâmetros científicos são influenciados pelo conhecimento popular corrente, estimulando acadêmicos a se voltarem para temas colocados pelo conhecimento social circulante. Os exemplos trabalhados nesse estudo exemplificam essa relação dialógica, já que as narrativas referentes a Chica da Silva e a Chico Rei circularam desde as tradições populares e por diversos suportes de registros para, então, receberem a atenção em produções universitárias.

Os resultados decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, portanto, corroboram a importância da análise do papel do cinema-história como articulador de narrativas históricas, bem como a possibilidade de se perscrutar a conexão entre produção historiográfica e educação para o conhecimento histórico, sua circularidade, delineando dimensões da história pública.

## REFERÊNCIAS

### Filmes

*CHICO REI*. LIMA Jr., W. Embrafilme, 1985. 1 fita VHS (115 min), son., color.

*XICA DA SILVA*. DIEGUES, C. Embrafilme e Unifilms, 1976. 1 fita VHS (117 min), son., color.

### Bibliografia

ALMEIDA, J.C.M. *Cinema contra cinema*. São Paulo Ed.Nacional: 1931.

AZEREDO, E. Chico Rei, o mito negro. *O Globo*, Segundo caderno, 23 de ago. 1987

BACZKO, B. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda; Ed. Portuguesa, 1985, v. 5: Antropos-Homem.

BAZI, S. Chico Rei, o “mito da conciliação”. *Correio Brasiliense*, p. 32, 13 maio de 1988.

CALABRE, L. O Conselho Federal de Cultura, 1971-1974. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 37, jan-jun 2006, p. 81-98.

CAPELATO, M. *Multidões em Cena*. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. Campinas: Papyrus, 1998.

COTA, L. Rádio, Educação e Identidade Nacional: um estudo da Rádio Inconfidência de Minas Gerais (1936-1945). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

FERREIRA, R.A. Cinema, história pública e educação: circularidade do conhecimento histórico em Xica da Silva (1976) e Chico Rei (1985). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

FERRO, M. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, T.N.L. Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. 2001. Tese (Doutorado em História) – FFLCH, USP, São Paulo.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do Ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n. 38, 1999, p. 125-138.

- LIDDINGTON, J. O que é História Pública: os públicos e seus passados. In.: ALMEIDA, J; ROVAI, M. (Orgs). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- LIMA JÚNIOR, W. Conversando sobre cinema: *Revista Quadro a Quadro*, v.1, n.1, p.23-26, ago. 1994.
- MAIA, T.A. *Os cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura na ditadura civil-militar (1967-1975)*. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- MARINONE, I. *Cinema e anarquia: uma história obscura do cinema na França (1895-1935)*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 1999.
- MEIRELES, C. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1965.
- MORETTIN, E. *Humberto Mauro, cinema, história*. São Paulo: Alameda, 2013.
- NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4.ed. SP: Contexto, 2008.
- NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In.: PINSKY, C.B; LUCA, T. (Orgs). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- RICOUER, P. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- ROSENSTONE, R. *A história nos filmes. Os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SALIBA, E. As Imagens Canônicas e a História. In.: MORETTIN, E.V; *et.al.* (Orgs). *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo: Alameda, 2007.
- SANTHIAGO, R. Duas palavras, muitos significados. In.: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs). *História Pública no Brasil: itinerários e sentidos*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- SANTOS, J.F. *Memórias do Distrito Diamantino da comarca do Serro Frio*. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.
- SERRANO, J; VENÂNCIO Fº, F. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- SIMIS, A. *Estado e cinema no Brasil*. 3.ed. São Paulo: UNESP, 2015.
- SILVA, A. *A fantástica Xica da Silva*. Crítica, 9-15 jun., 1975.
- VASCONCELOS, A. *Chica que manda*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.
- VASCONCELOS, A. *Chico Rei*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1966.
- VASCONCELOS, D. *História Antiga de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

## **SOBRE OS AUTORES**

**ADRIANA DUARTE LEON** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, onde exerce docência nos cursos de Licenciatura em Computação, Especialização em Educação, com habilitação para docência e no Mestrado em Educação Profissional.

*E-mail:* <adriana.adrileon@gmail.com>

**ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestra (1994) e doutora (2000) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na graduação e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado). Realizou estágio-sanduiche no Institut National de Recherche Pédagogique, na França, e pós-doutorado/estágio sênior na Northern Illinois University, Estados Unidos. Seus interesses concentram-se nas áreas de história da cultura escrita, história da educação e metodologia da pesquisa. É autora de diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e livros.

*E-mail:* <anamgalvao@uol.com.br>

**ANDREA MORENO** Graduada em Educação Física (UERJ), Mestre em Educação (PUC-RJ), Doutora em Educação (Unicamp). Atualmente é professora Associada da Faculdade de Educação/UFMG, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação (GEPHE) e do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer, da Escola de Educação Física (CEMEF), ambos da UFMG.

*E-mail:* <andreafeufmg@gmail.com>

**BERNARDO JEFFERSON DE OLIVEIRA** Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é pesquisador e consultor ad hoc - (CNPq) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, associado da Sociedade Brasileira de História da Ciência e professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

*E-mail:* <be@fae.ufmg.br>

**BRUNA DE OLIVEIRA FONSECA** Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Com interesse na História dos Intelectuais e do livro e da leitura, em destaque na Primeira República no Brasil. Atualmente é professora na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

*E-mail:* <bna.oliveira@gmail.com>

**BRUNO GERALDO ALVES** Bacharel e Licenciado em História pela UFV. Mestre em Educação pela UFMG e Doutorando em Educação pela USP. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE-UFMG) e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE-USP).

*E-mail:* <bruno.gealves@gmail.com>

**CAROLINA MAFRA DE SÁ** Graduada em Design de Ambientes pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2002) e em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), mestra (2009) e doutora (2015) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou estágio-sanduíche no Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, na França. Tem experiência como professora e pesquisadora na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estudo do fenômeno educativo em instâncias como o teatro, o museu e a cidade; história da educação; história da educação dos sentidos e das sensibilidades; história das artes do espetáculo; metodologia de pesquisa.

*E-mail:* <mafradesa@gmail.com>

**CYNTHIA GREIVE VEIGA** Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

*E-mail:* <greive@fae.ufmg.br>

**DANIELA FLÁVIA MARTINS FONSECA** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais – campus Betim.

*E-mail:* <danielita\_fonseca@hotmail.com>

---

**DIOGO RODRIGUES PUCHTA** Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2004), mestrado em Educação pela mesma instituição (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015), com estágio sanduíche na Universidad de Murcia - Espanha. Tem experiência como professor e pesquisador na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: história do ensino de educação física/ginástica, educação do corpo, história da educação dos sentidos e das sensibilidades.

*E-mail:* <diogopuchta@yahoo.com.br>

**EDUARDO JOSÉ PEREIRA MAIA** Possui graduação em Licenciatura Em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia, ensino, aprendizagem, história da geografia e livro didático.

*E-mail:* <ejmaia@yahoo.com.br>

**ELISÂNGELA CHAVES** Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Foi professora da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, onde dirigiu e coreografou o Grupo de Dança Compassos, projeto de extensão cultural de 2000 a 2013. Atualmente é professora da área de Dança no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Tem experiência na área da dança, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, dança na escola, história da educação, história da dança, cultura escolar e educação física escolar.

*E-mail:* <elischaves@hotmail.com>

**FABIANA DA SILVA VIANA** Possui graduação em Pedagogia pela UFMG (2003), mestrado (2006) e doutorado (2012) em Educação pela mesma universidade. Realizou residência pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG (2013), atuando junto ao Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da Faculdade de Educação (CPDOC/FaE/UFMG). É pesquisadora do Centro de Estudos em História da Educação (GEPHE/FaE/UFMG) e integrante do Grupo HISTORIAR - Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação (FaE/UFMG). Integra também o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação da UEMG (Campus BH) e vem estabelecendo diálogos

com o Grupo de História da Educação da UFOP. É professora da disciplina Didática: Pensamento Educacional e Processos de Ensino Aprendizagem, ministrando aulas na Faculdade de Educação da UEMG (Campus BH).

*E-mail:* <fabianadasilvaviana@gmail.com>

**FABIANA DE OLIVEIRA BERNARDO** Doutoranda e mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de História no ensino básico. Membro do Centro de Pesquisa em História da Educação e do Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores.

*E-mail:* <fabianaoliveira@msn.com>

**FELIPE OSVALDO GUIMARÃES** Mestre em Educação (2014) e licenciado em História (2010) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa sobre os processos educativos em espaços militares. Atua como professor nas redes públicas de ensino da prefeitura de Belo Horizonte e da Polícia Militar de Minas Gerais (Colégio Tiradentes).

*E-mail:* <felipeoguimaraes@yahoo.com.br>

**GABRIELA VILLELA ARANTES** Licenciada em Educação Física pela UFMG (2010). Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação: Educação, Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG (Linha de pesquisa: História da Educação). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Professora Temporária CEFET-MG. Atuou na tutoria presencial e à distância do curso de Licenciatura em Educação Física do Claretiano Centro Universitário.

*E-mail:* <gabrielaarantes@yahoo.com.br>

**GUILHERME DE SOUZA LIMA OLIVEIRA** Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente professor da Rede Estadual de Minas Gerais.

*E-mail:* <guislo@gmail.com>

**GYNA DE ÁVILA FERNANDES** Graduada em Educação Física (UFMG); Mestre em Educação (UFMG); Doutoranda em Educação (UFMG). Atualmente professora da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

*E-mail:* <gynaavilafernandes@gmail.com>

**HELDER DE MORAES PINTO** Licenciado em HISTORIA pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2001). Especializado em FILOSOFIA pela Universidade Federal de Ouro Preto, 2004. Mestre em HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO pela PUC-MINAS

---

(2007). Doutor em HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015), com estágio de doutoramento na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, financiado pela CAPES. É atualmente professor na Rede Municipal de Educação de Itabira-MG.

*E-mail:* <pintoohmp@yahoo.com.br>

**HENRIQUE DE OLIVEIRA FONSECA** Formado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Ensino Básico.

*E-mail:* <henrique\_ofonseca@hotmail.com>

**ITACIR MARQUES DA LUZ** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Cultura e Educação na América Portuguesa (GCAP)/Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação.

*E-mail:* <itacirluz@gmail.com>

**JULIANA FERREIRA DE MELO** Doutora em Educação (2009-2013) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Bolsa de Doutorado, no Brasil, fornecida pelo CNPq, realizou estágio de Doutorado na França (2012-2013), na Université Paris Ouest, Nanterre – La Défense (Paris X), com Bolsa de Doutorado Sanduíche da CAPES. É Mestre (2006-2008) pela Faculdade de Educação (FaE) da UFMG e possui Graduação em Letras; é Licenciada (2001-2004) e Bacharel (2001-2005) com habilitação em Português pela mesma Universidade. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG e membro de dois grupos de pesquisa nesta instituição. No Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita realiza debates e pesquisas as quais articulam discussões a respeito das relações entre oralidade e escrita, dos modos e condições de participação nas culturas do escrito de diversos sujeitos em diferentes tempos e espaços, dos encontros entre literatura, memória e história. No Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE/FaE/UFMG), participa de discussões de trabalhos em que se investigam os processos educativos.

*E-mail:* <ferreirademeloj@gmail.com>

**LEONARDO DOS SANTOS NEVES** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). É professor Adjunto da Faculdade Interdisciplinar

em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. É professor do programa de pós-graduação em Educação da UFVJM.

*E-mail:* <leosneves@yahoo.com.br>

**LEONARDO RIBEIRO GOMES** Licenciado (1999) e Bacharel (2000) em História, Mestre em Educação (2013) e Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Integrante do NUPES - Núcleo de Pesquisa em Educação dos Sentidos e das Sensibilidades. Professor do Ensino Médio na Fundação de Ensino de Contagem - FUNEC. Bolsista Capes.

*E-mail:* <leorigomes@hotmail.com>

**LILIANE TIBÚRCIO DE OLIVEIRA** Licenciada em Educação Física pela UFMG. Mestre em Educação pela UFMG. Professora Substituta do Departamento de Educação Física da UFMG. Pesquisadora do Cemef/UFMG: Centro de Memória da Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

*E-mail:* <lilianetiburcio@yahoo.com.br>

**LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). É professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde exerce a função de Diretor do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação. É membro do Conselho Deliberativo do CNPq e da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação – CHE da FAPEMIG. É bolsista produtividade em pesquisa pelo CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG.

*E-mail:* <lucianomff@uol.com.br>

**MARIA ZÉLIA MAIA DE SOUZA** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Realiza estágio de Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Financiamento FAPERJ). Desenvolve pesquisas em História da Educação nos seguintes temas: infância, adolescência, políticas públicas, instituições educacionais, imprensa pedagógica.

*E-mail:* <zeliammaia@yahoo.com.br>

**MARILEIDE LOPES DOS SANTOS** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014). É professora da Rede Municipal de Educação – PBH. Integrante do Historiar - Pesquisa, Ensino e Extensão em História da Educação - FaE/UFMG/GEPHE.

*E-mail:* <marileidelopess@gmail.com>

---

**MEILY ASSBÚ LINHALES** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, ambos na UFMG. Atua como coordenadora de acervos do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef). Seus estudos priorizam a História da Educação Física e da formação de seus professores.

*E-mail:* <meily\_linhales@yahoo.com.br>

**MÔNICA YUMI JINZENJI** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). É professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora do GEPHE (Centro de Pesquisas em História da Educação) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita na mesma instituição.

*E-mail:* <myjinzenji@gmail.com>

**PRISCILLA NOGUEIRA BAHIANSE** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela mesma instituição (2010). É vinculada ao Centro de Pesquisas em História da Educação - GEPHE. É pedagoga da Prefeitura Municipal de Sabará. Atua como coordenadora executiva do Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos sobre Infância, História da Educação Social, História da escolarização e cultura escolar e História de Instituições Escolares (Caixas Escolares e Grupos Escolares) nas décadas iniciais do século XX.

*E-mail:* <priscillabahiense@hotmail.com>

**RAMONA MENDES FONTOURA DE MORAIS** Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física (2009), Bacharelado em Educação Física (2012), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Atualmente é professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na Escola Municipal Anísio Teixeira. Possui vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da UFMG.

*E-mail:* <monitamoraes@yahoo.com.br>

**RAQUEL MENEZES PACHECO** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2014), Pedagoga formada pela mesma Universidade (2012), com

formação complementar em Ciências da Educação. É supervisora pedagógica e coordenadora no Centro Educacional Monteiro Lobato (Brumado-BA).

*E-mail:* <raquelmp@hotmail.com.br>

**RITA CRISTINA LIMA LAGES** É professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Educação (UFMG, 2013), com doutorado sanduíche pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA, 2011). Mestre em Educação (UFMG, 2007). Graduação em Letras e Pedagogia. Tem experiência nas áreas: Letras, Educação, Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Orientação de Estágio Curricular/Formação de Professores, Gestão Escolar, Educação a Distância. Como pesquisadora, atua nos seguintes temas: História do ensino de línguas no Brasil; História do currículo e das disciplinas escolares, História da Educação.

*E-mail:* <ritallages@yahoo.com.br>

**RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA** Doutor em Educação. Professor adjunto de Pesquisa e Práticas de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. É pesquisador do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFF) e membro da Rede Brasileira de História Pública (RBHP).

*E-mail:* <dealmeidarodrigo@gmail.com>

**SELPA PEMBA TOMÁS BUZA** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Onze de Novembro (Cabinda, Angola).

*E-mail:* <selpapemba@yahoo.com.br>

**SOLYANE SILVEIRA LIMA** Professora Adjunta do Centro de Artes, Humanidades e Letras-CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG com Estágio Sanduíche na Universidade de Lisboa-UL. Realizou Pós-doutorado na Universidade Tiradentes-UNIT/SE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Instituições e Práticas Educativas, Infância, Ensino-Aprendizagem. Líder do Grupo de pesquisa HIMEB (História e Memória da Educação Brasileira/UFRB). Membro da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) e do GEPHE (Centro de Pesquisa em História da Educação/UFMG).

*E-mail:* <solylima@hotmail.com>

---

**TACIANA BRASIL DOS SANTOS** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutoranda em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsista CAPES). É professora de Ensino Religioso da Escola Estadual Pandiá Calógeras e pedagoga da EJA da Escola Municipal Gabriela Leite Araújo – Sabará/MG.

*E-mail:* <tacianabrasil@yahoo.com.br>

**THAIS NIVIA DE LIMA E FONSECA** Graduada em História e Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo, com pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense e na Universidade de Lisboa. Professora Associada de História da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena o Grupo de Pesquisa Cultura e Educação na América Portuguesa (GCEAP).

*E-mail:* <thaisnlfonseca@gmail.com>

**VERONA CAMPOS SEGATINI** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). É professora Adjunta da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 2011. Atua em diferentes projetos de pesquisa e extensão, sobretudo em curadoria e concepção de projetos expográficos. Faz parte do Núcleo Integrador da Rede de Museus e Espaços de Ciência e Cultura da UFMG.

*E-mail:* <veronasegantini@yahoo.com.br>

**WALQUIRIA MIRANDA ROSA** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). É professora da disciplina História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pesquisadora do NEPEJA/FAE/UEMG (Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos) e do NEPHE/FAE/UEMG (Núcleo de Pesquisas em História da Educação).

*E-mail:* <wmrosa2032@yahoo.com.br>



---

A Coleção **Pensar a Educação Pensar o Brasil** é fruto de uma parceria entre a *Mazza Edições* e o *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022*. Este Projeto, desenvolvido em parceria por docentes e discentes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, da Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve ações de ensino, pesquisa e extensão que buscam refletir sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. Fazem parte do Projeto um *Programa de Rádio*, levado ao ar toda semana na *Rádio UFMG Educativa*, *Seminários Anuais* sobre temas relevantes para a educação Brasileira e a presente *Coleção*.

Integram a Coleção cinco séries: *Série Seminário*, *Série Estudos Históricos*, *Série Clássicos da Educação Brasileira*, *Série Diálogos* e *Série Ensaios*.

A **Série Seminários** publica os textos apresentados nos Seminários Anuais do Projeto, dos quais participam os mais importantes pesquisadores em educação do País. A **Série Estudos Históricos** publica trabalhos de história da educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história. A **Série Clássicos da Educação Brasileira** traz resenhas introdutórias das principais obras sobre educação brasileira publicadas pelos principais pesquisadores em educação do País. A **Série Diálogos** publica textos que buscam fortalecer o intercâmbio entre o professorado da educação básica e os(as) pesquisadores(as) das diversas áreas da educação. A **Série Ensaios** publica interpretações da relação entre a educação e as grandes questões que marcaram e marcam a história da sociedade brasileira nos últimos 200 anos.

O objetivo da Mazza Edições e do *Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022* é que a Coleção contribua para a discussão da educação brasileira e, por meio desta, da constituição da própria sociedade brasileira.





Este livro foi composto em Minion Pro Cond e impresso  
em papel Offset 75 g/m<sup>2</sup> (miolo) e Cartão 250 g/m<sup>2</sup> (capa),  
no mês de julho de dois mil e dezessete.

A *Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil* (1822-2022) é composta por cinco Séries: *Seminários*, *Estudos Históricos*, *Clássicos da Educação Brasileira*, *Diálogos* e *Ensaios*. Seu objetivo é difundir e fazer circular estudos, debates, ideias e proposições que suscitem e fundamentem os debates sobre a educação pública brasileira nas suas mais variadas formas de expressão.

Esta Série - *Estudos Históricos* - publica trabalhos do campo da História da Educação e de áreas afins que contribuam para alargar o entendimento sobre o lugar da educação no âmbito dos projetos de Brasil delineados ao longo de nossa história.

Coordenação das Séries:

***Estudos Históricos***

Profa. Dra. Juliana Cesário Hamdan (UFOP)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Corrêa Carvalho (UFF)

***Seminários***

Profa. Dra. Marcilaine Soares Inácio (UFMG)

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

***Clássicos da Educação Brasileira***

Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho (UFOP)

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages (UFOP)

***Diálogos***

Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita (UNIT)

Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (UNIT)

***Ensaios***

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG)

**Coordenação Geral da Coleção**

Profa. Dra. Marileide Lopes dos Santos (RME/PBH – GEPHE/UFMG)

Conheça todas as ações do Projeto em:  
<http://www.pensaraeducacao.com.br/>

Este livro revela a riqueza e a variedade de temas, abordagens e problemas da pesquisa em História da Educação brasileira, a partir da prática de alunos e professores do Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE). Experiência enriquecedora para os que dela participaram, como organizadores e autores, esta obra coletiva mostra que os pesquisadores se debruçaram sobre uma diversidade de fontes e tipos documentais, aqui mobilizados como vestígios do passado, como possibilidades para narrar, no presente, os sujeitos e suas práticas educativas. Ao mesmo tempo, o livro expressa muito mais do que a reunião de textos e autores após o término de suas dissertações e teses defendidas entre 2013 e 2015: ele representa o trabalho coletivo que, sistematicamente, é realizado no Centro de Pesquisa, a colaboração dos alunos entre si e com os professores e o esforço de dar a ver os diversos modos de fazer a educação em nosso País.



PROEX UFMG  
Pró-Reitoria de Extensão

EEFFTO-UFMG  
Departamento de Educação Física



CNPq  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FaE  
Faculdade de Educação



ISBN 978-85-7160-694-4



9 788571 606944