

MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS

**A BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO
DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA: 1920-1940**

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Escola de Ciência da Informação – ECI

Dezembro de 2013

MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS

**A BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO
DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA: 1920-1940**

Dissertação de mestrado apresentada ao
*Programa de Pós-Graduação em Ciência da
Informação* da Universidade Federal de Minas
Gerais – ECI/UFMG, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do grau de
mestre em Ciência da Informação

Orientadora: Alcenir Soares dos Reis

*Linha de pesquisa: Informação, Cultura e
Sociedade*

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Escola de Ciência da Informação – ECI

Dezembro de 2013

M379b

027.8

Martins, Marcus Vinicius Rodrigues

A Biblioteca Escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940 [manuscrito] / Marcus Vinicius Rodrigues Martins. 2013.

142f.

Orientadora: Alcenir Soares dos Reis

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação

1. Bibliotecas Escolares 2. Escola Nova 3. Escola.
4. Minas Gerais 5. Republica. I. Título II Reis, Alcenir Soares dos Reis III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO DO MOVIMENTO ESCOLA NOVA: 1920-1940"

Marcus Vinicius Rodrigues Martins

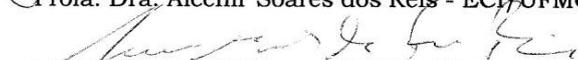
Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**Mestre em Ciência da Informação**", Linha de Pesquisa: "**Informação, Cultura e Sociedade**".

Dissertação aprovada em: 20 de dezembro de 2013.

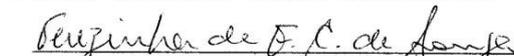
Por:



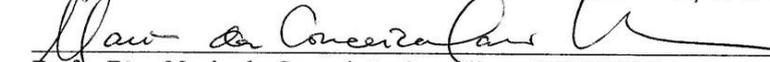
Prof. Dra. Alcenir Soares dos Reis - ECI/UFMG (Orientadora)



Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - FAE/UFMG



Prof. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza - ECI/UFMG



Prof. Dra. Maria da Conceição Carvalho - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Prof. Marcelo Peixoto Bax
Decano do Colegiado
do PPGCI/ECI/UFMG

Versão final Aprovada por



Prof. Alcenir Soares dos Reis
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS**, matrícula:
2011710558

Às 14:00 horas do dia 20 de dezembro de 2013, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 06/12/2013, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado *A Biblioteca Escolar no Processo de Escolarização da Lettura no Contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940*, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, Área de Concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis – Orientadora	APROVADO
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho	APROVADO
Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza	APROVADO
Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho	APROVADO

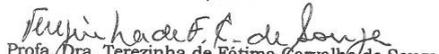
Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO. A Banca Examinadora destacou a relevância do tema, a qualidade do trabalho e as contribuições para as áreas de Biblioteconomia, História da Educação e História das Bibliotecas. Recomenda-se a publicação da dissertação.

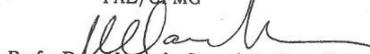
O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

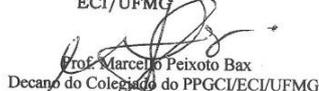
Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2013


Profa. Dra. Alcenir Soares dos Reis
ECI/UFMG


Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
FAE/UFMG


Profa. Dra. Terezinha de Fátima Carvalho de Souza
ECI/UFMG


Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho
ECI/UFMG


Prof. Marcelo Peixoto Bax
Decano do Colegiado do PPGCI/ECI/UFMG

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à:

Cilésia Lúcia Rodrigues Gomes (minha querida mãe – in memoriam);

Marco Martins da Silva (meu pai – in memoriam);

Luzia Martins da Silva (minha amada vovó);

Thiago Lucas Rodrigues Martins (meu querido irmão).

AGRADECIMENTOS

Presto aqui meu grato reconhecimento a todos aqueles que contribuíram e que ficaram ao meu lado nestes períodos de ausência, irritação, medo e alegrias. *Sem vocês, isso não seria possível. Obrigado!*

A Deus, por me iluminar e possibilitar viver este momento;

À minha mãe, Cilésia Lúcia Rodrigues Gomes e meu pai, Marco Martins da Silva, que mesmo na ausência, quando fecho os olhos, sinto que estão torcendo perto de mim e mandando boas energias.

À minha avó, Luzia Martins da Silva que *é meu tudo* e minha fortaleza diária.

Ao meu irmão, Thiago Lucas Rodrigues Martins, que sempre esteve ao meu lado e dando forças para continuar nesta caminhada.

À minha orientadora e amiga, Alcenir Soares dos Reis pela sabedoria, pelos conselhos e pela simplicidade dos métodos de orientação que me ajudaram nesta caminhada.

À minha amiga, Danielle Svagera Dias Teixeira Alves de Freitas, amiga de todas horas e momentos, minha parceira.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação que participaram do Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa e me auxiliaram oferecendo dicas e suportes quando eu mais precisava: Fabricio Silveira, Gabrielle, Janicy, Flávia, Gustavo, Pâmela, Fabiola e Luiz. E as professoras, Alcenir Soares dos Reis, Maria da Conceição Carvalho, Benildes Coura Moreira dos Santos Maculan e Gercina Ângela Borém Oliveira Lima.

Às minhas primas, Fernanda, Amanda e Stephany e minhas tias, Marta, Cida e Silvânia pelas alegrias em momentos de tristeza.

Aos meus amigos, Daniel, Paulo e Alan pela paciência de escutar os meus ‘discursos’ e obrigado pela força.

As minhas queridas amigas, Kawana, Anna Carol, Raquel e Mariana pelos sorrisos e alegria de todos os dias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cynthia Greive Veiga, Ana Maria de Oliveira Galvão e Luciano Mendes de Faria Filho, as leituras e sugestões, bem como as críticas oferecidas por estas pessoas que foram de suma importância para o desenvolvimento desta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES pela bolsa que permitiu a concretização deste trabalho.

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro que, pacientemente, atenderam a todas as necessidades da pesquisa.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o lugar da biblioteca escolar no período de 1920 a 1940 em Minas Gerais. Metodologicamente utilizaram-se, dentre os métodos qualitativos, a análise histórica e as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica. Incluíram-se na documentação analisada leis, decretos, cartas, relatórios de diretoria e inspeção agrupados em livros e códices dentro do recorte cronológico acima citado. Procedeu-se à análise de artigos da Revista do Ensino que tinham como tema biblioteca escolar, leitura e livros. Buscou-se contextualizar o arco temporal de 1920 a 1940, de modo a compreender as movimentações importantes para a constituição do Estado brasileiro, destacando-se a instalação da República e as reformas urbanas e educacionais. Identificaram-se os enunciados que construíram um modelo escolar que conformava ideias modernas, republicanas e civilizatórias e que modificaram os tempos, espaços, práticas e métodos escolares sob a luz de teorias educacionais advindas do movimento “escola nova”. Analisou-se o ideal renovador pedagógico, a partir de sua constituição europeia e norte-americana e suas reverberações no Brasil. Procurou-se, a partir do olhar regionalista, demonstrar como foi a reação de Minas Gerais frente às ideias inovadoras e relata a experiência do Instituto João Pinheiro. Situou-se a reforma educacional de Francisco Campos e o escolanovismo católico, marcas distintas de Minas Gerais frente ao movimento “escola nova”. Identificaram-se os discursos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, Lourenço Filho e outros, que ressignificaram livros, leitura e bibliotecas. Analisaram-se as assertivas que reestruturaram os seguintes aspectos: os modos de ler, a configuração do livro, sua presença nas escolas e a constituição de uma literatura infantil e de um mercado editorial. Apontaram-se os discursos dos educadores sobre a biblioteca escolar, sua importância e presença no contexto educativo e indicaram-se as experiências escolanovistas nas bibliotecas de São Paulo e Rio de Janeiro. Mapearam-se os dados sobre a existência de bibliotecas escolares no decorrer dos anos de 1933 a 1943 nos estados brasileiros, que permitem inferir que o aumento das bibliotecas liga-se às reformas educacionais e os discursos dos renovadores pedagógicos. Realizaram-se a contextualização e a análise das fontes mapeadas que oportunizaram produzir os seguintes resultados: a configuração e estruturação dos espaços dedicados à biblioteca escolar, a importância dos discursos de políticos e educadores mineiros, a presença destes espaços nas plantas dos grupos escolares, as normas disciplinares no ambiente, a questão da organização das bibliotecas escolares em termo de aquisição de materiais, projetos escolares, catalogação e políticas de empréstimos. Analisou-se a prescrição dos livros que comporiam os acervos e todo um campo discursivo que o conformava aos valores morais e sociais. Averiguou-se o papel e as atividades indicadas pelos educadores ao bibliotecário ou “professor de biblioteca”. Concluiu-se que houve um reposicionamento do lugar da biblioteca e que se conformou em suas práticas, tempos, espaços e acervos o imaginário republicano e modernista, a ascensão industrial, o higienismo e o ideal da “escola nova”.

Palavras-chave: biblioteca escolar; escola nova; escola; minas gerais; republica

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the place of the school library in the period 1920-1940 in Minas Gerais . Methodologically it was used, among the qualitative methods, historical analysis and techniques of documentary and bibliographic research. It was included in the documentation reviewed: laws, enactments , letters , reports of school board inspection grouped in books and codices within the chronological cut mentioned above . It was made an analysis of the journal articles that had the themes "Library or "reading books" . We attempted to contextualize the temporal arc from 1920 to 1940, in order to understand the importance for the formation of the Brazilian state, especially the installation of the Republic, also the urban and educational reforms. We identified the statements that built a school model that conformed modern, republican and civilizing ideas and changed the times , spaces , school practices and methods in the light of educational theories arising from the movement " Progressive Education" . We analyzed the ideal pedagogical renovator from their European and American constitution and its reverberations in Brazil . We attempted, from the regionalist point of view , demonstrate how was Minas Gerais' reaction facing innovative ideas and reports the experience of the Institute João Pinheiro . We situated the educational reform of Francisco Campos and Catholic progressive education, hallmarks of Minas Gerais in face of Progressive Education movement. We identified the discourses of Fernando de Azevedo Teixeira, Cecília Meireles , Armanda Álvaro Alberto Lourenço Filho and others who reframed books , reading and libraries . We analyzed the statements that have reshaped the following aspects: the modes of reading, the setting of the book , their presence in schools and the establishment of children's literature and a publishing market . We pointed up the discourses of educators on the school library, its importance and presence in the educational context and showed up at the Progressive Education School experiences of São Paulo and Rio de Janeiro libraries. We mapped the data on the existence of school libraries over the years 1933 to 1943 in the Brazilian states, which allow us to infer that the increase in the number of libraries is linked to educational reforms and to discourses of educational reformers. We made the contextualization and analysis of mapped sources to produce the following results: the configuration and structuring dedicated to the school library spaces, the importance of the speeches of politicians and educators from the state of Minas Gerais , the presence of these spaces in plants of school groups , standards in disciplinary environment, the matter of the organization of school libraries in terms of materials acquisition, school projects , cataloging and lending policies . We analyzed the requirement of the books that would compose the collections and a whole discursive field that would agree to moral and social values. We also examined the role and activities indicated by the educators to librarians or "Library Teachers." It was concluded that there was a repositioning of the library place and that it has complied in their practices , time, space and collections with the Republican imagery and modernist, industrial rise , the hygienist and the ideal of the "Progressive Education" .

Keywords: school library; Progressive Education; School; Minas Gerais; Republic

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Biblioteca do Grupo Escolar de Lavras.....	96
FIGURA 2 – Planta baixa do pavimento superior do G. E. Olegário Maciel.....	97
FIGURA 3 – Planta do pavimento superior do G.E Pedro II.....	98
FIGURA 4 – Planta do pavimento superior do G. E. Lucio dos Santos, (dimensões aproximadas).....	99
FIGURA 5 – Planta do 2º pavimento do G. E. Caetano Azevedo.....	100
FIGURA 6 – Planta do G.E. Joao Pessoa (1º pavimento).....	101
FIGURA 7 – Como se desenvolve, na criança, o gosto pela leitura.....	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 Metodologia.....	22
2. ESCOLA REPUBLICANA	29
2.1 Os grupos escolares e a construção de novos espaços	31
2.2 Novos tempos escolares	33
2.3 A escola nova: aspirações mundiais.....	34
2.4 A escola nova no Brasil: projeções nacionais.....	40
2.4.1 Associação Brasileira de Educação	42
2.4.2 As reformas educacionais de 1920-1930.....	43
2.5 A escola nova em Minas Gerais: projetos regionais.....	47
2.5.1 O Instituto João Pinheiro	48
2.5.2 A Reforma educacional de Francisco Campos.....	50
2.5.3 O escolanovismo católico em Minas Gerais.....	54
3 OS DISCURSOS SOBRE LIVROS, LEITURA E BIBLIOTECAS NAS DÉCADAS DE 1920 A 1940.	61
3.1 Discursos sobre a leitura	63
3.2 Discursos sobre os livros	67
3.2.1 A literatura infantil	69
3.2.2 Os livros infantis.....	71
3.2.3 O mercado livreiro.....	75
3.3 Os discursos sobre a biblioteca escolar.....	78
3.3.1 Experiências escolanovistas em São Paulo e Rio de Janeiro.....	80
4 A BIBLIOTECA ESCOLAR.....	89
4.1 Escolarização.....	89
4.2 Primeiros indícios de bibliotecas escolares no período republicano.....	91
4.3 Implantação de bibliotecas escolares	93
4.4 Os espaços.....	96
4.5 A importância da biblioteca.....	102
4.5.1 A frequência a biblioteca	104
4.6 Disciplinarização.....	106
4.7 Organização das bibliotecas escolares	109
4.7.1 Projetos escolares	110
4.7.2 A organização de bibliotecas em escolas normais	112
4.8 Políticas de Empréstimos e escolarização das famílias	115
4.9 Os acervos.....	116

4.10 “O professor bibliotecário” ou bibliotecário.....	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERENCIAS E FONTES.....	130
ANEXOS	140

1 INTRODUÇÃO

Em razão do processo de mudanças sociais e culturais advindo das novas tecnologias de informação e comunicação, o lugar que a biblioteca escolar ocupa, atualmente, vem sendo ressignificado com uma perspectiva diferenciada; exemplo disso é a legislação brasileira que reconhece através da Lei n. 12. 244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no País, que elas “deverão desenvolver esforços progressivos para a universalização das bibliotecas escolares”, e que as mesmas deverão, obrigatoriamente, possuir uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura (BRASIL, 2010). Neste sentido, o Estado reconhece a importância das bibliotecas escolares, e da mesma forma demonstra preocupação na composição do acervo.

Ao mesmo tempo, reconhece-se através de censo de 2010, a ausência de bibliotecas nas escolas de educação básica – 69% nas de 1º ao 6º ano e 41,3% nas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e 26% nas de Ensino Médio (BRASIL, 2010). A análise do censo mostra um desafio com o qual o Estado se defronta, ou seja, levar a todos, a biblioteca escolar.

Assim, a importância da biblioteca escolar se dá, principalmente, pelo apoio no processo de escolarização, a medida em que a escola é entendida como lugar de mediação e troca de conhecimentos, haja vista que a mesma tem como foco reconstruir o saber e legitimá-lo. Além de uma história arraigada na construção de uma cultura nacional. A biblioteca, por sua vez, atua como centro convergente de informações e conhecimentos e deste modo, cumpre o papel essencial na aprendizagem dos alunos, tarefas docentes e integração com a comunidade.

Neste sentido, não há o que dizer de biblioteca escolar sem compreender a escola, seus sujeitos, práticas, métodos e recursos. Com isso, o diálogo das duas instituições deve ser uníssono, pois são partes interdependentes e indissociáveis. Assim, averiguar o processo na qual se desenvolveu a escola no contexto sócio histórico, é também, conceber o desenvolvimento da biblioteca escolar. Desta forma encontra-se nos autores citados a seguir, as seguintes perspectivas,

rever soluções propostas e implementadas no passado não significa tomar o ontem como modelo a ser imitado no hoje, nem compreender a história da educação no

reduzido escopo do “pragmatismo presentista” que restringe a análise do passado às necessidades de atuação do presente. Entender o ontem na sua especificidade e singularidade possibilita alargar o diálogo com o hoje e intensificar a compreensão das questões postas pela atualidade. (VIDAL, 2004, p. 188)

Isto posto, certos questionamentos são relevantes para compreensão das bibliotecas nas escolas, destacando-se as seguintes questões: sempre foi assim? Como se estrutura a relação biblioteca e escola? Houve algum movimento que discursou a favor das bibliotecas escolares? Que sujeitos frequentavam o espaço? Estas são as questões que devem ser levantadas para analisar e compreender a biblioteca escolar que se desenha no momento presente, e com isso, auxiliar na expansão do campo teórico e discursivo acerca da escola, biblioteca, do livro e da leitura.

Destarte, nas tentativas de respostas retomam-se tópicos pretéritos abordados por educadores e intelectuais brasileiros, que discursaram sobre estes temas e procura-se construir um percurso histórico-social da biblioteca escolar, problematizando o seguinte: Quais são, em termos socioculturais, o lugar que a biblioteca escolar representa no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova em Belo Horizonte, tendo como referência o período de 1920 a 1940?

Para compreender o problema, é preciso rever que a reconstrução histórica da instituição biblioteca é essencial na Biblioteconomia e Ciência da Informação, pois reconstituir a história da gênese do objeto da área constitui uma tarefa que tem como finalidade a consolidação da ciência, e deste modo, legitimar o campo científico e propor novas discussões para o desenvolvimento do mesmo.

Neste sentido, o presente trabalho visa contribuir com a área destinada ao estudo da história das bibliotecas brasileiras. Para Azevedo (2012, p. 3) a “história dos livros e das bibliotecas tem sido uma seara trilhada por historiadores”. Devido a isso, a dificuldade de recorrer a bibliografia da área da Biblioteconomia e Ciência da Informação para retratar estas instituições no passado. A importância da pesquisa históricas das mesmas é retratada por Rubens Borba de Moraes, no “Livros e bibliotecas do Brasil Colonial”, que conforme o referido autor aponta:

Não é possível estudar-se a história das ideias, a divulgação de novas técnicas, a história da cultura brasileira enfim, sem saber quais os livros e periódicos que existiam à disposição dos brasileiros em diferentes épocas. Infelizmente muito

pouco foi feito nesse sentido. Poucas são as pesquisas realizadas, raros os documentos publicados. Não houve ainda uma investigação sistemática nos arquivos e bibliotecas de Portugal e do Brasil com a finalidade de esclarecer o papel que o livro desempenhou na história da nossa cultura. (MORAES, 1973, p. 1)

Observa-se na passagem o apelo do autor, formulado na década de 70, para a constituição de uma história das bibliotecas. Ademais, para Rubens de Moraes, a fundamentação de uma história das bibliotecas não convém somente à biblioteconomia, mas é inerente aos campos científicos preocupados com os aspectos culturais da sociedade. Neste mesmo sentido, Marc Baratin e Christian Jacob (2000) dissertam que a história das bibliotecas é indissociável da história da cultura e do pensamento,

não só como lugar de memória no qual se depositam os estratos das inscrições deixadas pelas gerações passadas, mas também como espaço dialético no qual, a cada etapa dessa história se negociam os limites e as funções da tradição, as fronteiras do dizível e do pensável, a continuidade das genealogias e das escolas, a natureza cumulativa dos campos de saber ou suas fraturas internas e reconstruções. (BARATIN; JACOB, 2000, p.11)

Por conseguinte, o estudo do trajeto histórico no tecido social da instituição bibliotecária contribui para a compreensão de que a biblioteca carrega consigo toda a corrente da existência social. Desta forma, “o patrimônio cultural dos homens encontra solos profícuo para edificar as bases em que nossa sociedade, se constitui e nutre e se valoriza” (SILVEIRA, 2007, p. 20).

Nesta perspectiva, a biblioteca como instituição social reflete a cultura que a gerou e por sua vez atua sobre a cultura à medida que, veiculando seus valores, crenças e padrões comportamentais, contribui para a preservação e difusão da herança cultural (GOMES, 1982). A partir desta atuação no meio social, a constituição das funções, objetivos e características das bibliotecas serão determinados pelos contextos sócio histórico e cultural a que pertence. Assim,

a biblioteca não se ergue como palácio dos ventos isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe serviria de moldura. Ela curva o espaço e tempo ao redor de si, e serve de receptáculo provisório, de *dispatcher*, de transformador e de agulha a fluxos bem concretos que ela movimenta continuamente. (LATOURET, 2000, p. 21)

Portanto, o estudo da história das bibliotecas não é mera constituição da instituição que se desenvolveu no decorrer do tempo. Ao tentar compreender o lugar que a biblioteca ocupou em períodos históricos, pode-se analisar as tramas sociais que envolveram aquele espaço. E ainda, como as contradições ideológicas se fazem presentes, “posto que por trás da aparente calma de seus corredores e de suas estantes, toda biblioteca se apresenta como arena de acirradas disputas” (SILVEIRA, 2007, p. 46).

A partir do exposto, percebe-se que a biblioteca ocupou inúmeros lugares e que é importante rever, analisar e compreender o trajeto histórico da instituição, como forma de constituição do próprio tecido social.

Ressalva-se que para realizar o estudo histórico das bibliotecas no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação faz-se necessário retomar algumas teorias, como a de Shera (1973). Para o autor, não havia uma oposição da Ciência da Informação com a Biblioteconomia, pois são duas disciplinas aliadas e que participam da mesma família. Para ele, o objetivo principal da Ciência da Informação, é o “indivíduo em sua comunidade, ou a sociedade, em sua convivência com a informação – não necessariamente a “sociedade da informação” (SHERA, 1973, p. 90)

Ao criar o conceito de “Epistemologia Social”¹ o autor coloca como foco da área a produção, o fluxo, a integração e consumo de todas as formas de comunicação em seu tecido social (SHERA, 1973). Saldanha (2008) analisa o termo Epistemologia Social criado por Shera (1973), e disserta que

o autor parte da instituição que representa umas das mais frutíferas metáforas conceituais da área: a biblioteca. Esta, uma construção social, nos faz refletir que todo o conhecimento se dá através de transversalidades subjetivas. Em meio a estas transversalidades se posiciona o bibliotecário – ou o bibliógrafo, ou documentalista, ou cientista/profissional da informação – um interprete alocado dentre um complexo de contextos. (SALDANHA, 2008, p. 201)

Ao destacar o papel do bibliotecário na área da Ciência da Informação, como um interprete no meio social, o profissional agrega consigo uma função social que sempre esteve presente na biblioteconomia e conseqüentemente, o estende para a Ciência da Informação.

Ao constituir a Ciência da Informação com um campo perpassado por questões sociais, o objeto da área - a informação - adquire um deslocamento epistemológico. Neste sentido “a informação se constitui como processo de elaboração de sentidos sobre as coisas e os sujeitos do mundo o que a associa, de imediato, as formas de representação e de conhecimento, configurando-se como um fenômeno da esfera da cultura” (MARTELETO, 2002, p. 101).

¹ Para Saldanha (2008, p. 201) Shera chama atenção para a missão social da CI. O escopo de estudos da área, segundo o autor, deve abarcar tanto o sistema cognitivo do indivíduo como sua rede de informação. É neste âmbito que a Epistemologia Social seria uma filosofia das ciências que trata do conhecimento em sua vivência na estrutura social de construção coletiva dos indivíduos, para além da representação, tomando a linguagem como ação, antecipando profundas discussões contemporâneas ligadas, por exemplo ao estudo das redes sociais e aos estudos culturais do uso e compartilhamento da informação

Outra abordagem aponta a informação, também, como organização, “isto é tem permanência temporal e espacial, gera memória, carece de meio, pedagogia, política, no sentido da escolha entre fontes, suportes, significados” (MARTELETO, 2002, p. 101).

Para reforçar o conceito de informação como fenômeno social, Capurro (2003 *apud* REIS, 2007, p. 14) disserta; “a informação é uma dimensão da existência humana, algo que permeia a convivência social, o que significa que a informação e o conhecimento tratam da criação humana, constituindo-se como fenômeno da esfera da cultura” (CAPURRO, 2003 *apud* REIS, 2007). Deste modo, com os apontamentos anteriores, pode-se inferir que a questão informacional pertence ao domínio das ciências sociais, pois

O estudo da informação e do conhecimento no contexto da história da sociedade e das relações sociais necessita utilizar e se apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos de outras disciplinas das Ciências Sociais para complementar os conceitos formulados pela Ciência da Informação, entre elas a antropologia social, a sociologia do conhecimento, a comunicação, a linguística e outras (REIS, 2007, p. 37)

Portanto, conclui-se que a ciência da informação em termos de sua formalização, pertence ao rol das ciências sociais, e deste modo, para análise e compreensão do seu objeto – informação – mantém e necessita de uma interlocução com outras áreas. Neste sentido, ao analisar o percurso histórico-social da biblioteca, lugar que adquire, trata e dissemina informações, faz-se necessário a utilização de teorias e métodos de outros campos de cujo escopo encontram-se abrangidos pelas ciências sociais.

No presente trabalho, no qual, o objeto de estudo é a biblioteca escolar e o seu desenvolvimento histórico-social, é imprescindível a interlocução com as áreas da educação e história. A colaboração das duas disciplinas na pesquisa que se centra no período republicano auxilia no entendimento da biblioteca escolar em sua pertença e contribuição ao cenário social e educacional, e com isso, torna-se possível entender as dinâmicas culturais que permeavam estes espaços dedicados a leitura.

Ademais, a interação dos campos da história e educação representa uma forte vinculação que se desenha no ramo da História da Educação. No entendimento de Lopes e Galvão (2005) a mesma tem estado estreitamente relacionada a um campo efervescente de pesquisas, realizado nos âmbitos da História Cultural que tem proporcionado a História da Educação, um deslocamento de perspectiva sob o seu objeto de estudo, a escola, e também, suas práticas,

métodos e espaços e materiais. A incorporação desta tendência historiográfica tem concebido um novo aspecto a esses “velhos objetos” que se tornam “novos”, “porque são apanhados numa perspectiva que realça sua materialidade de dispositivos, através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados”. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 44)

A interlocução com a História Cultural tem aproximado a área com outros campos da história; desta forma, para Lopes e Galvão (2005) pode-se falar em “histórias da educação”. Estudos que investigam não somente o ensino e a escola – objetos tradicionais da disciplina –, mas também as crianças e os jovens, livro, leitura e bibliotecas dentre outros tantos sujeitos e objetos que contribuem para a compreensão dos processos educativos do passado. (LOPES; GALVÃO, 2005) Ademais, para entender a instituição bibliotecária escolar nas décadas de 1920 a 1940, é necessário recorrer a história da educação, na “perspectiva de compreender como o ensino se processou em tempos e espaços determinados” (CASTRO, 2003, p. 64)

Através da interlocução com as disciplinas tenta-se responder a pergunta inicialmente colocada, ou seja quais são, em termos socioculturais, o lugar que a biblioteca escolar representa no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento escola nova em Belo Horizonte, tendo como referência o período de 1920 a 1940?

Dando início as análises do lugar da biblioteca escolar no período republicano, este trabalho consta desta introdução que trata dos objetivos e metodologia de pesquisa e de três capítulos e as considerações finais, conforme descrito a seguir. O capítulo I denominado “Escola Republicana” analisa a configuração da escola republicana demonstrando os discursos educacionais que remodelaram o aparelho escolar. Com isso, identificam-se os enunciados que modificaram o modelo de escolas isoladas para a construção dos palácios dedicados a instrução pública denominados grupos escolares.

Este modelo de escola primária possuía características diferenciadas dos seus precedentes, as escolas isoladas. A condensação dos ideários republicanos e a modernidade pedagógica refletiram nas construções arquitetônicas dos grupos escolares.

Os prédios escolares possuíam características monumentais, com presença de espaços bem definidos para sala de aula, pátio, biblioteca, museus, sala de professores e gabinetes dentários e médicos. A presença de novos tempo escolares, conforme os preceitos da sociedade capitalista que ascendia trouxe novas tensões e hábitos diferenciados.

Ainda, no primeiro capítulo se investiga os discursos educacionais advindos da escola nova que modificaram a compreensão da instituição escolar no tecido social. Para isso, são analisados o movimento renovador pedagógico como sua explosão na Europa e nos Estados Unidos e os principais teóricos educacionais como Montessori, Claparede, Ferriere e Dewey. Mais adiante, são analisados os impactos das ideias da escola nova no Brasil e os principais educadores que se comprometeram a divulgar e aplicar as teorias escolanovistas nas políticas educacionais brasileiras. Ademais, são analisados os papeis da Associação Brasileira de Educação, e as consequências das reformas educacionais no período de 1920-1930

Em um olhar regionalista, o trabalho faz uma incursão sobre a influência da escola nova em Minas Gerais; deste modo analisa o papel do Instituto João Pinheiro na educação mineira. Além disso, são verificadas as reformulações nas escolas primárias advindas da reforma educacional de Francisco Campos no período de 1927. No texto são trabalhadas as modificações nos espaços, tempos e métodos escolares. Conseqüentemente com toda esta movimentação em torno do campo educacional são identificados os conflitos particulares no estado de Minas Gerais, como o embate entre a igreja católica e seus métodos e processos educacionais, e as ideias da escola nova.

A intenção do capítulo é contextualizar o período de 1920-1940, de modo a compreender o campo discursivo que tem como abrangência os temas livros leitura e biblioteca que consiste o capítulo II designado “os discursos sobre livros, leitura e bibliotecas nas décadas de 1920 a 1940”, que objetiva identificar os discursos de educadores escolanovistas no Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecilia Meireles, Armanda Álvaro Alberto entre outros que construíram representações sobre a leitura e as práticas do ler.

Ainda, no capítulo dois identifica-se os enunciados do movimento escola nova que produziram uma reestruturação do papel do livro na escola, desde sua concepção, editoração e mercado editorial até a construção de uma literatura infantil. No caso das bibliotecas, aponta-

se os discursos que produziram uma nova perspectiva em relação ao espaço, modos de ler e o acervo das bibliotecas escolares. Aponta-se as principais experiências escolanovistas em bibliotecas escolares nos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo.

Os discursos adentraram às bibliotecas escolares e modificaram os espaços, os tempos, as políticas e os acervos, de forma que o terceiro capítulo intitulado “Biblioteca Escolar: dimensões de ressignificação” consta da análise das fontes para compreender a reestruturações da biblioteca escolar mineira, na tentativa de encontrar o lugar que ela se situa nas falas de inúmeros sujeitos – professores, diretores, inspetores, educadores e políticos – Deste modo são identificados pontos que os educadores demonstravam maior atenção e que são recorrentes nos discursos dos mesmos em relação as bibliotecas escolares.

Neste sentido são apresentadas categorias como a importância das bibliotecas nos discursos oficiais e nos artigos da Revista do Ensino e, também a implantação de espaços dedicados a biblioteca escolar em alguns grupos escolares da Capital. São demonstrados os enunciados que conferiram uma importância ao espaço para a escolarização de alunos dos grupos escolares e das escolas normais de Belo Horizonte, e os motivos pelos quais os ambientes deveriam ser frequentados. Além disso são identificados os discursos que colocam a biblioteca como espaço fundamental na construção do gosto e hábito da leitura.

É mencionada a organização das bibliotecas escolares das escolas primárias e do curso normal. Deste modo, são apontados os projetos pedagógicos que ocorriam nos ambientes. E em relação as bibliotecas das escolas normais são analisados as formas de organização das bibliotecas, bem como as práticas biblioteconômicas como a catalogação.

Na tentativa de reconstituir a circulação do impresso nas bibliotecas escolares, as restrições e interdições do uso do livro são investigadas, haja vista que, conforme Chartier (1998, p. 70) “a separação dos livros que são imprescindíveis de se possuir dos que podem (ou devem) ser negligenciados é um dos meios de disfarçar a impossível universalidade da biblioteca”. Desta forma, a censura e os censores são fatores importantes para a análise da natureza e estrutura do acervo.

Ademais, são apontados os discursos que colocam o bibliotecário escolar ou professor bibliotecário como profissional habilitado para organizar e catalogar o acervo da biblioteca, assim como indicar leituras para o alunado. Na tentativa de escolarizar a biblioteca, o bibliotecário também é escolarizado, de modo que práticas como “aula de biblioteca” e a colaboração com o corpo docente são fundamentais para atuação deste profissional.

Portanto, o texto propõe-se a discutir e compreender os “lugares” ou “lugar” da biblioteca escolar no período republicano, contexto de ebulição de discursos educacionais, principalmente advindos da escola nova que ressignificaram a biblioteca escolar

1.1 Objetivos

Identificar o lugar que a biblioteca escolar representa no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento escola nova, tendo como referência as décadas de 1920 a 1940

- Identificar os discursos de educadores escolanovistas concernente às bibliotecas escolares, livros e leituras.
- Descrever práticas escolares referente a organização, políticas e disciplinamento nas bibliotecas escolares
- Sistematizar e apontar com base nos discursos educacionais o lugar da biblioteca escolar como instância de escolarização da leitura.
- Apreender a importância do período do movimento “escola nova” para a história das bibliotecas.
- Sistematizar e descrever o contexto educacional em Minas Gerais nos anos de 1920 e 1940

1.2 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha foi para os métodos qualitativos pela sua natureza mais aberta e interativa, e em função da natureza do trabalho. Assim, tal opção decorre da consideração que os métodos qualitativos “acreditam que a realidade vai mais além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos, [...] que trazem para o interior da análise, o

subjetivo e o objetivo, os atores sociais e próprio sistema de valores do cientista os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos” (MINAYO, 2000, p. 35)

Dentre os métodos da pesquisa qualitativa, a opção é pela análise histórica, pela natureza do trabalho, que aborda as bibliotecas escolares dos anos 1920 a 1940 do século XX. A partir disso, a técnica utilizada será da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A primeira caracteriza-se pela restrição a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, que podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS, 2001). Estes documentos são impressos e manuscritos do Arquivo Público Mineiro e Museu Escolar, inclui ainda na documentação para a pesquisa leis, decretos, relatórios de diretoria, e inspeção agrupados em livros e códices.

Em relação a pesquisa bibliográfica, esta abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, e no caso da presente pesquisa são livros, pesquisas, monografias, teses, revistas. O objetivo da mesma é “destacar as categorias centrais dos conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores” (MINAYO, 2000, p. 98). Porém, faz-se mister destacar os pressupostos teóricos e as razões práticas que subjazem aos trabalhos consultados. O exercício interpretativo é importante para o esclarecimento da posição adotada. (MINAYO, 2000).

Documentos utilizados

A documentação legislativa permite que retire dados como as bibliotecas escolares deveriam ser implementadas e equipadas nos grupos escolares, os livros prescritos e concedidos pelo Estado, além dos regulamentos internos que as mesmas deveriam possuir. Deste modo, analisar a legislação permite apreender a sua dinamicidade, que consegue inter-relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula (FARIA FILHO, 1998). E no caso da pesquisa as práticas, normas e acervos das bibliotecas. Neste sentido, para análise da legislação é preciso ater-se que as

percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Portanto, é possível analisar nos discursos políticos republicanos, as legitimações para a construção de uma concepção de biblioteca escolar, e as práticas educativas que deveriam ocorrer neste espaço. Para este trabalho e em função do seu recorte foram analisados as leis e decretos do período de 1920 a 1940, tendo sido consultados;

- Regulamento do Ensino Primário de 1924 (Decreto-Lei n. 6655/1924)
- Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. (Decreto n. 6.758/1925)
- Regulamento do Ensino Primário de 1927 (Decreto-Lei n. 7970 /1927)
- Programa do Ensino Primário (Decreto n. 8094/ 1927)
- Regulamento do Ensino Normal (Decreto n. 9450 / 1930)

Ademais outros decretos e leis que alteravam partes dos Programas ou Regulamentos acima citados, também, foram consultados como o Decreto n. 10362/1932; Decreto n. 11501/1934.

Importante ressaltar que o período é marcado pela Reforma Educacional Francisco Campos (1927-1928) e a Implementação do Estado Novo (1930-1945). Desta maneira é possível ter um panorama das permanências e as mudanças em relação a concepção da biblioteca escolar e as representações das práticas de leitura que deveriam ser operadas neste espaço. Entretanto, a legislação aponta apenas as prescrições atribuídas a uso e frequência da biblioteca escolar, e as leituras que deveriam ser exercidas neste espaço.

Utiliza-se outras fontes como os Relatórios de Diretoras e Inspectores e artigos da Revista do Ensino, no objetivo de “compreender as implicações do que era prescrito e do que era executado, em uma relação tensa entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica.” (KLINKE, 2003, p. 26)

Os relatórios de diretoria e inspeção são necessários para demonstrar como estes sujeitos apropriaram-se dos discursos e práticas que se produziram no Brasil e no exterior (FARIA FILHO, 2000). Por exemplo, as ideias do movimento escola nova que estava em voga nos períodos analisados. Para Faria Filho (2000, p. 16) “adaptar, remodelar, criticar, divulgar os discursos e as práticas pedagógicas eram atividades desempenhadas com grande desenvoltura pelas diretoras de grupos escolares, inspetores e pelas próprias professoras”. Neste sentido, os relatórios auxiliam na busca de compreensão da formação e a construção do lugar da

biblioteca escolar na escola, pela perspectiva dos sujeitos que participavam no processo de escolarização. Outro fator importante para análise destes documentos é,

Produção de uma abrangente reflexão do educativo escolar, que tem por objeto desde as finalidades da educação e da escola, passando pelas várias dimensões da aprendizagem dos alunos e do trabalho das professoras, até as formas mais adequadas de disciplinamento e de imposição da ordem escolar. Cada um a seu modo, os profissionais da escola utilizam os relatórios como instrumentos poderosos de moldar a nascente instituição – os grupos escolares, reivindicando para si uma parcela importante da responsabilidade pelo presente e futuro da escolarização do “povo mineiro”. (FARIA FILHO, 2000, p. 18)

Portanto, a análise destas fontes ajudam na compreensão das apropriações dos imperativos legais pelos sujeitos, e devido a isso, é possível averiguar como **deveria ser** e **como era** o espaço da biblioteca, além de o que era prescrito e o que era cumprido. Porém, salienta-se que relatórios configuram lugares de poder e dominação, o que agrava ou atenua os significados das argumentações produzidas.

Os relatórios de diretoras dos grupos escolares de Belo Horizonte consultados abrangem os períodos de 1908 a 1916 e foram 5 examinados. Nestes são apontadas as condições de implantação dos espaços, os horários de funcionamento, doações e faltas de livros, revistas e outros. Identifica-se ainda nos relatórios a preocupação das diretoras com a falta e inadequação dos imobiliários e espaços para a biblioteca.

Outra fonte utilizada é a Revista do Ensino² (1925-1971) de responsabilidade do governo de Minas Gerais, que se constituía no principal canal de comunicação do governo com os professores. O periódico apresentava artigos de professores, inspetores, diretoras e outros sujeitos inseridos no contexto escolar e analisavam, propunham, e muitas vezes, criticavam aspectos do cotidiano escolar baseados, principalmente, pelas ideias da “escola nova”.

Para Biccás (2002) a revista de ensino pode ser considerado o impresso pedagógico oficial mais representativo na história da educação de Minas Gerais, pois “não só pelo seu longo

² A Revista do Ensino foi criada logo após a Proclamação da República no governo Afonso Pena (1892-1894) e fazia parte de uma série de mudanças propostas pela reforma do curso normal explicitada na lei nº 41, de agosto de 1892. [...] A Revista do Ensino seria editada quinzenalmente ou mensalmente, de acordo com as disposições colocadas no art. 190 e no decreto nº 655, de 17 de Outubro de 1893, que promulgou o regulamento da instrução primária e das escolas primárias. Desse primeiro momento em que foi criada, só saíram três números anexos aos jornal oficial, sendo logo em seguida desativada. O objetivo inicial da Revista era ser uma publicação com uma abordagem muito mais técnico-jurídica do que pedagógica e/ou metodológica. Em agosto de 1924, a Revista foi reativada por Raul Soares e Melo Viana a partir do decreto nº 6655. O primeiro número dessa nova Revista foi publicado no dia 08 de março de 1925, saindo como anexo do jornal oficial Minas Gerais. Nesse período, o governo mineiro iniciou uma série de modificações na política educacional. (CARVALHO; BICAS, 2000, p. 84)

ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de professores e de conformação do campo educacional mineiro” (BICCAS, 2002, p. 1). Desta forma, o impresso é uma importante ferramenta na busca de compreender a representação da biblioteca e das práticas de leitura desenvolvidas no espaço pelos sujeitos inseridos no contexto escolar.

A análise da Revista do Ensino permite a ampliação das fontes tradicionais, e assim, se tem acesso aos dispositivos discursivos que configuram determinados campos do saber.

A análise desses materiais possibilita apreender como os indivíduos produzem seu mundo social e cultural – na intersecção do impresso, que visa instaurar uma ordem desejada pela autoridade que o produziu ou permitiu sua publicação, com a apropriação feita pelos leitores: nesse espaço, percebemos as dependências que os unem e os conflitos que os separaram, detectamos suas alianças e enfrentamentos. (VILELA, *et al.* 2004, p. 402)

Desta forma, a análise dos periódicos reside na possibilidade de leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. E com isso, verifica-se uma aproximação aos discursos elaborados na época em que ocorreram. “Esses fatos discursivos que compunham o universo da fala no tempo podem dimensionar melhor os debates, fazendo-nos perceber cada época na sua feição única, e não como parte de um enorme processo histórico que arrola causas e consequências” (VIDAL; CAMARGO, 1992, p. 408).

Para localizar os artigos na Revista do Ensino foi utilizada a base de dados referencial do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) de autoria da Professora Dra. Maurilane Biccás, que possui as referências dos artigos do impresso pedagógico. A pesquisa foi feita na base de dados com as palavras “biblioteca” e “leitura”. O resultado foi de 26 artigos que possuíam o título/tema “biblioteca”, e para “leitura” foram 38 artigos. É importante ressaltar que todos os artigos estavam dentro do recorte cronológico de 1920 a 1940. Feita a avaliação dos 64 artigos da Revista do Ensino, resultaram para análise 20 artigos que tratam dos temas: biblioteca e/ou leitura.

A intenção de trazer estes documentos e analisá-los, não é para pensá-los como prova de verdade, transformando a história das instituições escolares analisado no presente trabalho como expressão real do que foi e acontecia nas escolas republicanas. Desta forma, considerar os relatos e informações como representações das práticas escolares, pois como descrito por Chartier (1990, p. 17) “as representações do mundo social [...], embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses

de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza.

Análise dos materiais

Para análise dos documentos foram utilizadas categorias que tentam compreender a representação da biblioteca, deste modo, alguns fatores foram observados para a construção e sistematização das categorias de análise das fontes. Com isso, foram observadas as práticas desenvolvidas nas bibliotecas como aquisição, tratamento, organização e disseminação de informações que são imprescindíveis para o funcionamento da biblioteca. Ademais, foram observadas a conceituação e funcionalidade deste espaço escolar como instância de escolarização da leitura. Outro fator importante para a construção das categorias de análise foi à experiência no trabalho bibliotecário que possibilitou a apreensão de discursos que envolviam a prática do labor na biblioteca. Deste modo, tendo em vista a construção teórico-metodológica das categorias chegaram-se as seguintes: rituais e modos de ler, tempos, espaços, acervos e projetos escolares, esta categorização tenta representar toda a organicidade da biblioteca escolar.

Foram analisados nas fontes, os rituais de leitura: como e que posição se deve ler, informações importante para compreender como a escolarização dos corpos adentrou no espaço. Também, foram analisados os hábitos civilizados perante a leitura, como o silêncio, e os modos higiênicos perante o livro e outros materiais, na tentativa de compreender os tempos escolares destinados a frequência e uso do espaço escolar

Na busca de apreender as condições de implantação e as estruturas físicas das bibliotecas foram averiguados discursos educacionais e políticos que promoveram a biblioteca escolar.

Ainda buscando compreender as atividades relacionadas ao espaço das bibliotecas, foram analisadas as fontes que apresentavam projetos escolares, como aquisição de livros pela comunidade, montar a própria biblioteca na escola entre outros. Identificaram-se também as questões políticas que perpassavam as bibliotecas escolares como empréstimos, normas e organização do espaço.

Quanto ao acervo das bibliotecas escolares foram analisadas as indicações dos livros que deveriam compor os espaços, assim como foram averiguados a seleção de livros destinados à **leitura educativa** e as **leituras recreativas**. Ademais, foram identificados os sujeitos, professores e bibliotecários que indicavam e orientavam a leitura no espaço da biblioteca, e os papéis que estes exerciam na escolarização da leitura.

A intenção de trazer estes documentos, e analisá-los, não é para pensá-los como prova de verdade, transformando a história das instituições escolares analisado no presente trabalho como expressão real do que foi e acontecia nas escolas republicanas.

O objetivo do trabalho é considerar os relatos e informações como representações das práticas escolares, pois como descrito por Chartier (1990, p. 17) “as representações do mundo social [...], embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza”.

Desta forma, inicia-se as discussões sobre a representação da biblioteca escolar contextualizando o período final dos oitocentos e início do século XX em termos educacionais, sociais e culturais a fim de que identifique os discursos em torno da educação advindos das ideias inovadoras dos teóricos escolanovistas.

2. ESCOLA REPUBLICANA

O contexto do fim do século XIX e início do século XX é marcado pela instalação da República e de estratégias para a construção de uma cidadania adaptada ao modelo instalado. O cenário é marcado por reformas nas Secretárias de Instrução Pública dos estados brasileiros em consonância com as ideias do “Movimento Escola Nova” com intuito de modificar as práticas, métodos e espaço para se adequarem ao “novo” projeto de edificação do homem civilizado republicano.

Os discursos educacionais do fim dos oitocentos e início do século XX são sustentados por interesses políticos, sociais e econômicos. A conjuntura era marcada pela Instituição da República em 1889, e sua instalação e consolidação não rompia com as ideias advindas desde o início do século XIX; para Boris Fausto (2008, p. 138) “a passagem do Império para República foi quase um passeio”. Ademais, o autor destaca que os grupos vinculados ao poder, divergiam seus interesses e concepções de como organizar a República.

As tensões sociais advindas do século XIX tornaram-se fortes como o tenentismo que após a Guerra do Paraguai (1864-1870) se intensificou, pois embora de natureza estritamente militar e corporativa, despertou amplas simpatias, por atacar as oligarquias políticas estaduais (CARVALHO, J. 2002). Outras tensões sociais como o Cangaço, Guerra dos Canudos, Contestado, e as revoltas urbanas manifestadas contra as reformas no Rio de Janeiro, e alguns movimentos sociais de trabalhadores apontavam conflitos antigos que explodiram no contexto da República, e mostravam uma fragilidade em relação às mudanças provocadas.

Por outra, impulsões econômicas como a organização industrial manufatureira, a introdução em escala do trabalho assalariado e o incremento da imigração atraíram para “as grandes cidades populações que, proveniente de outras culturas (como o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobre do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam o cotidiano da convivência inter-classes no espaço urbano” (CARVALHO, 2007, p. 233). A

imagem da cidade “invadida” por bárbaros, que ameaçariam a rotina dos “civitas” é uma constante dos discursos das elites dos grandes centros urbanos neste contexto,

foi elaborado um amplo projeto civilizador da nação, no qual a educação da população passou a ser considerada um elemento propulsor, articulada com um processo de evolução da sociedade brasileira rumo aos avanços econômicos, tecnológicos, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas. De modo que, educar as massas, tornou-se um elemento dinamizador para que se alcançasse o avanço da nação brasileira, quando a própria representação de brasilidade estava sendo reconstruída, e com ela, se forjou “uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso. (KLINKE, 2003, p. 13-14)

A educação torna rumo central das ações governamentais que tendem a construir um novo cidadão republicano, civilizado e que seria participante da renovação social. Para isso, era necessário renovar a escola: métodos, práticas, espaços e tempos para que se conformasse com os desejos e as aspirações sociais.

É necessário refletir que a renovação escolar não aconteceu de forma descolada do contexto sociocultural dos séculos XIX e XX, nem foi mera consequência de mudanças na sociedade: “as reformas escolares se inscreveram nas diferentes reformas e inovações ocorridas nesse período – as inovações no campo científico e tecnológico, as mudanças na cultura material da sociedade”. (VEIGA, 2004).

Em continuidade e no mesmo sentido Veiga (2007) disserta que desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação pedagógica e da prática escolar estiverem sintonizados com as novas dinâmicas da sociedade: o desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, a consolidação do capitalismo, e a heterogeneidade social foram fatores que contribuíram para uma nova perspectiva em relação à escola: seus sujeitos, tempos e métodos. Destaca-se, também que as reestruturações urbanas e as reformas nos espaços de lazer influenciaram na arquitetura e projeção das escolas perante a cidade.

Outra significativa mudança foi a percepção da escola como espaço privilegiado para instruir e educar os futuros cidadãos e membros da sociedade. Assim, a escolarização obrigatória e generalizada passa a representar um aspecto decisivo tanto para o progresso individual, quanto para o social.

Para materializar a ideia de que a Educação era fator imprescindível para o progresso da nação foram construídos grandes “palácios” dedicados exclusivamente a educação, os denominados grupos escolares, que surgem com o intuito de colocar a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia, ainda para propagar o regime republicano, seus signos e ritos (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

2.1 Os grupos escolares e a construção de novos espaços

A edificação de grupos escolares teve amplo apoio do Estado, pois conseguiria reunir em apenas um espaço vários alunos, impossível em escolas isoladas. Estas se caracterizavam por possuírem um pequeno espaço e funcionavam em uma única sala ou em duas, tendo uma destas dirigidas por um aluno que se destacava sobre os demais.

Com os alunos das várias classes ocupando o mesmo espaço físico, e sendo divididos os horários para que um mesmo professor pudesse ensinar a todos, as críticas as escolas isoladas perpassava o fato de serem em ambientes pequenos e instalações precárias, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças pelas péssimas condições. Ademais “expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.” (FARIA FILHO, 2005, p.52)

Deste modo, os grupos escolares conseguiam reunir em um amplo espaço “higienizado” várias alunos, e com isso seguia-se um padrão de uniformidade que possibilitava o ensino simultâneo, e que viabilizava, por sua vez, a conquista das finalidades maiores da educação nacional, que era ensinar ao mesmo tempo e do mesmo modo um grande números de alunos e alunas, em favor da unidade nacional, da civilização e do progresso” (KLINKE, 2003).

A presença dos grupos escolares condensava os ideários republicanos e a modernidade pedagógica que se pretendia instaurar; neste sentido, este novo modelo escolar re(inventou) várias práticas, trouxe novas finalidades,

outra concepção educacional e organização do ensino, o método individual foi substituído pelo ensino simultâneo, houve a substituição paulatina da escola unitária para a de várias classes e professores, o método tradicional cedeu espaço para o método intuitivo, e a mulher assumiu quase, exclusivamente, a função de professora primária e se consolidou no magistério.” (KLINKE, 2003, p. 48)

Deste modo, os grupos escolares representavam toda a grandeza da República recém proclamada, e os ares da modernidade na educação brasileira. Com a arquitetura monumental, amplos corredores, a altura do pé direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas que permitiam a circulação do ar, deste modo era bem vista pelos higienistas, pois para estes a escola deveria aproximar-se até o último grau possível da vida ao ar livre. (ESCOLANO, 2001). Deste modo, a premissa que “a primeira escola é a vida” deveria ser seguida, e com isso, a instalação de prédios abertos para o ar e sol, num ambiente natural o que impediria o desenvolvimento de doenças.

Outro ponto a ser observado na arquitetura dos prédios, é a racionalização dos espaços, pois estes eram constituídos de “plantas-tipos em razão do número de alunos, em geral 4, 8, ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala dos professores e administração” (VIDAL; FARIA FILHO, 2005). Estes espaços foram criados para auxiliar e apoiar a educação escolarizada: a sala de aula para estudos, o museu e a biblioteca para ampliarem os estudos da sala, e o jardim para observação da natureza.

Os grupos escolares apresentavam entre a rua e a escola um pátio, espaço de transição, no qual os alunos e alunas afastados da influência maléfica e marginalizada da rua, passaria da desordem e caos urbano para a ordem escolar.

Portanto, pode se perceber que a simetria, a racionalidade, a distinção e a distribuição dos espaços nas escolas são dotados de sentidos, e transmitem estímulos, valores e conteúdos do chamado “currículo oculto, ao mesmo tempo em que se impõe suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001, p. 25). A espacialização confere um poder disciplinar no momento em que facilita a rotina das tarefas e organiza a economia do tempo. Toda esta racionalidade e simetria conferida pela planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e as práticas escolares. Deste modo, como descreve Escolano (2001) a “espacialização” organiza, minunciosamente, os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder” (ESCOLANO, 2001). Neste sentido,

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade, um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26)

Neste sentido, os prédios escolares considerados como “palácios do saber” (SOUZA, 1998), destacavam-se em relação a cidade e possuíam localização privilegiada nas áreas centrais de Belo Horizonte. O lugar e a imponência da instituição, no contexto de uma cidade republicana, planejada e moderna conferia uma força semântica dos signos e símbolos socioculturais que representavam a escola. E deste modo, legitimava os discursos e as ideias que permeavam o tecido social.

Desta forma, se novos espaços escolares foram necessários para incutir disciplina, facilitar a rotina de professores e alunos, acolher o ensino seriado e intuitivo, respeitar os ditames higienistas e disseminar as ideologias republicanas e modernas, novos tempos escolares, também, se impunham.

2.2 Novos tempos escolares

A delimitação e o controle racional dos tempos foi uma das mais marcantes intervenções e imposições da cultura escolar sobre o social. A determinação de horários para cada disciplina, no qual, contavam-se minutos, e se distribuía em todos os dias da semana, e em todos os anos do curso, foi responsável pela aquisição por parte da escola de instrumentos, como os relógios, sinetas e companhias que objetivavam controlar o tempo e os horários das aulas.

Estes objetos começaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares, conforme delimitava o Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de Minas Gerais “cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor”³

A rigidez e o controle ordenado, artificial e racional dos tempos escolares causaram tensões, entre a comunidade escolar e as famílias. Pode-se citar como exemplo: a constituição de dois turnos de 7 a 11 e de 12 a 16 horas, que causou conflitos entre a escola e o costume do almoço entre 9 e 10 horas. Os argumentos contrários a este novo horário diziam que era prejudicial a saúde física e mental das crianças e professores.

³ REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1905, art. 13, par. 5º

No entanto, apesar de toda resistência, o novo horário foi se impondo, e já na década de 20 todos os grupos funcionavam em dois turnos, o que não quer dizer que os horários fossem cumpridos. De todo modo, é perceptível que o processo de racionalização do tempo foi comum nas instituições sociais: escolas, fábricas e órgãos públicos, devido às relações capitalistas que se estabeleciam neste período.

A racionalização mecânica dos espaços e tempos escolares, conformando os corpos e ações, representa um “signo e um dispositivo de conformação de uma cultura urbana; cultura esta que é, por sua vez, também signo e estratégia de configuração da nova ordem republicana no Estado de Minas Gerais” (FARIA FILHO, 2000, p. 50). Em outras palavras, a ordem para o progresso de uma nação civilizada e coesa. Deste modo, a instalação de grupos escolares em Minas Gerais reafirma o desejo dos republicanos de reformar a sociedade, a partir da educação.

Apesar de não instalados em todo território nacional, os grupos escolares, nos anos de 1920 e 1930 sofreram alterações na forma e culturas escolares que os constituíam. As reformas de ensino, inspiradas nos ideias da escola nova, tenderam a ressignificar: espaços, tempos, métodos e práticas escolares. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

2.3 A escola nova: aspirações mundiais

O movimento escola nova, antes de encontrar seus métodos e sistemas mais universalizados no início do século XX, começou na realidade com experiências pequenas e isoladas, a partir das últimas décadas do século XIX. Os métodos e processos eram aplicados em escolas-internatos localizadas no campo, onde concebiam a educação condensada com o próprio cotidiano de vida dos alunos, através de atividades como criação de animais, jardinagens e hortas planejadas com propósitos educativos (MACHADO, 2002). A intenção destas práticas era unir o ensino teórico aprendido nas salas de aula com o conhecimento prático da natureza e da vida social.

As ações desenvolvidas no campo possuíam uma relação com as ideias de Rousseau, considerado um dos precursores da chamada Escola Nova; suas obras e pensamentos

influenciaram vários autores escolanovistas, que resgataram suas noções educacionais e as aplicaram em métodos e práticas pedagógicas.

A concepção de infância de Rousseau abriu inúmeras discussões vitais a Escola Nova. Para o autor, o adulto estava degenerado e desintegrado da natureza, pois quanto mais o sujeito se socializava, mais preso, fracionado e vinculado ao corpo social tornava-se. A criança, ao contrário, estava mais ligada a natureza e próxima de sua raiz, portanto, distinguia-se do adulto. Entretanto, acontecia o contrário, o homem percebia a criança como um adulto em miniatura e procurava a si mesmo, sem atentar para o que ela realmente é. Neste sentido, qualificava-se a criança negativamente, “pelos seus atributos faltantes, e não conseguia aprendê-la positivamente pelos atributos reais e presentes.” (MESQUITA, 2010, p. 67)

Para os autores da Escola Nova, isso se fazia presente na forma como a escola tradicional era elaborada com seus métodos e práticas pedagógicas. O centro era o adulto instruído, e a criança deveria, pela força e tempo do processo educativo, tornar-se também, um adulto instruído. Para os escolanovistas, discípulos de Rousseau, não havia nada mais errado do que este princípio. Para eles a escola deveria se adequar e reconciliar com a infância buscando conhecê-la e compreendê-la, exercitando suas necessidades, aplicando práticas cinéticas e confiando a ela os rumos do processo educativo.

Neste sentido, a Escola Nova pretendia superar o antinaturalismo, característico da escola tradicional. E assim, causar uma ruptura com os métodos e práticas consideradas arcaicas, sobre o imperativo do “novo”. Somavam-se a estes pensamentos, as modernas concepções educacionais, disciplinas repentinamente dotadas de sentido educativo: medicina, antropologia, fisiologia, biologia, psicologia (normal e anormal), sociologia e estatística (MONARCHA, 2009).

Surgiam, também, na cena os sujeitos que iriam operar uma “reestruturação em profundidade do estatuto epistemológico da pedagogia” (MONARCHA, 2009, p. 34). Os médicos educadores, com as suas análises próprias e baseadas em conceitos científicos e positivistas, e que estavam envolvidos com as questões da escola popular, destacando-se Maria Montessori, Ovide Decroly, Eduardo Claparède, autores da psicofísica: Stranley Hall, Alfred Binet, Theodor Simon; e os expoentes da sociologia: Herbert Spencer e Émile Durkheim.

Portanto, a pedagogia clássica de origem filosófica sofreu uma ruptura no final do século XIX, e caiu sob o foco médico, biopsicológico, sociológico e estatístico. Para legitimar os modernos conhecimentos sobre a criança, os autores lançavam obras, congressos e debates para o esforço de clarear as energias nebulosas da infância. Para Monarcha (2009) inúmeros institutos foram abertos na tentativa de concretizar as ideais psicológico-médico-sociológico da *Scienza Nova*; podendo citar *National Association for the Study of Child*, dirigida por Stanley Hall, nos Estados Unidos, na França, a *Société Pédagogique de La Suisse Romande*, *La Société Libre pour L'étude Psychologique de L'enfant*, criada por Ferdinand Buisson. A estes se somavam o *Institut de Sciences de L'éducation* J. J. Rousseau, criado em Genebra por Claparede, *Société Belge de Pédotechnie*, com Decroly na direção, *Société Alfred Binet*, liderada por Theodor Simon e *British Child Study Association*. (MONARCHA, 2009).

Dentre estes institutos, o que mais se destacou na Europa na exportação de ideias escolanovistas para o mundo foi o Instituto de Ciências da Educação, fundado no ano do bicentenário de nascimento de Jean Jacques Rousseau, criado por Claparede. A instituição possuía funções de centro de ensino e pesquisa, informação e propaganda, e tinha como missão a formação de *experts*. Ademais oferecia cursos distribuídos em seis seções: psicologia da criança, psicopedagogia das crianças anormais, pedagogia geral e experimental, educação de púberes, proteção da infância e orientação profissional. (MONARCHA, 2009). Dentre as presenças atuantes, cita-se Adolphe Ferriere, Alicia Descoeurdes, Pierre Bovet, Léon Walther, Jean Piaget e Helene Antipoff. De imenso prestígio a instituição conciliava estudos dos problemas de ensino com a observação científica de casos psicológicos. São das experimentações e metodologias teóricas-experimentais do instituto que surgiram conceitos-chaves para a pedagogia nova como “lei da necessidade” e “interesse em educação”, conceitos que para Monarcha (2009, p. 50) “são reveladores da síntese dinâmica do ser humano e sua conduta.”

A atuação do Instituto Jean Jacques Rousseau rompeu barreiras geográficas, e os estudos referentes a educação propagaram-se mundialmente. Genebra tornou-se centro irradiador de ideias da escola nova e era comum a visita de educadores do mundo inteiro para terem aulas e conhecer os novos métodos e práticas. Dentre os alunos da Instituição temos os nomes de Dr.

Carlos de Sá, D. Francisco Lins e D. Laura Lacombe, esta última enviada pelo Governo de São Paulo na atuação de Carneiro Leão na Secretaria de Instrução Pública.

Outra instituição que teve importância na propagação de ideias da educação nova foi a Universidade de Columbia, nos Estados Unidos com John Dewey. As contribuições das obras de Dewey para o corpo da escola nova, ou escola ativa é o pensamento de que a educação é vista como um processo, no qual os grupos sociais transmitem as capacidades e os ideais adquiridos, isto é, como processo prospectivo e reconstrutor da experiência. (MONARCHA, 2009). A questão da experiência é marcante para a concepção educacional de Dewey; para ele as experiências efetivam-se pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação. A verdadeira experiência está na combinação “daquilo que as coisas nos fazem’ modificando nossos atos, favorecendo alguns deles, e resistindo e embaraçando a outros, e ‘daquilo que nelas podemos fazer’, produzindo-lhes novas mudanças” (DEWEY, 1959a, p. 299).

Para o autor, a experiência primária é o ponto de partida para o conhecimento, num processo de construção inteligente e libertador; o autor assume uma posição contrária a Escola Tradicional por pensar que os conteúdos desta já são estipulados previamente; deste modo, os métodos e práticas tradicionalistas tendem a considerar a criança imatura e incompleta e não prestam a devida atenção ao contexto sociocultural dos indivíduos. De forma que para Dewey, existe uma abismo enorme entre as experiências trazidas pelas crianças de suas práticas sociais e os conteúdos mais elaborados, selecionados classificados, ordenados e divididos, segundo uma lógica diferente daquela que se opera no processo infantil. (PINAZZA, 2007)

O processo educativo deve ocorrer ao contrário; o plano de ensino deveria adequar às experiências pessoais do aluno e a criança deveria ser o centro do processo educativo; este seria o desafio da educação progressiva, “reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-las como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudos” (PINAZZA, 2007, p. 75).

Assim, Dewey advoga a presença de atividades escolares que aproximariam das vivências cotidianas da criança, o que valorizaria mais a atividade intelectual. Para ele, a presença de

métodos pedagógicos que envolvessem trabalhos manuais, atividades físicas, jogos e artes levaria a criança a aprender fazendo.

Ao suscitar a questão da experiência e a adequação da escola à infância, Dewey coloca a questão da liberdade e democracia no ambiente educativo. Para ele, o processo individual de pensar inteligentemente, só poderia ser efetivado mediante uma educação que valorizasse o indivíduo e suas experiências pessoais (PINAZZA, 2007). Na escola democrática não se rivalizariam as experiências de vida com os conteúdos curriculares, as atividades práticas com as atividades intelectuais. Deste modo,

a democracia que proclama a igualdade de facilidades com seu ideal requer uma educação em que o ensino e a aplicação social, as idéias e prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz, estejam unidos desde o princípio ao fim. (DEWEY, 1959b, p. 120)

Portanto, para a pedagogia deweyana, a escola como instituição social deveria representar a vida presente, isto é, uma forma embrionária da vida em sociedade. E destarte, a escola tem a tarefa política na formação de sujeitos, pois pode representar um espaço de discussão das dificuldades sociais, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de discriminação das questões cotidianas. (PINAZZA, 2007). Para Dewey (1959b, p. 128) “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é preparação para a vida, é a própria vida”

Em vista disso, a escola seria capaz de concentrar os meios eficazes que levariam a criança a utilizar sua capacidade para fins sociais; neste sentido nas palavras de John Dewey em *Meu credo pedagógico*,

creio que a educação é o método fundamental do progresso e da reforma social. E creio que todo professor deve dar-se conta da dignidade de sua profissão, de que é um servidor social instituído para manter a boa ordem social e para assegurar a regularidade do crescimento social. (DEWEY, 1940, p. 20)

Contudo, para que a educação desenvolvesse reformas sociais e tenha seu significado social era preciso que as mudanças da sociedade fossem acompanhadas de transformações no campo educacional, isto é, o aparelho escolar deveria empreender mudanças internas para adequar-se a sociedade e com isso promover reajustes sucessivos da ação ante as suscitações do meio social dinâmico. Para Dewey, modificar a escola era necessário em decorrência da passagem do “sistema doméstico e de vizinhança” para uma “civilização industrial”.

Desta forma, era necessário a formação de indivíduos que tivessem “conhecimento dos fatos e leis das ciências naturais e sociais”⁴, pois as “ferrovias e barcos, os bondes, telégrafos e telefones, fabricas e granjas de trabalho, e até nossos recursos domésticos comuns dependem, para sua existência, de intriguados conhecimentos materiais, físicos, químicos e biológicos”⁵.

Neste sentido, a adoção de práticas e métodos progressistas seria capaz de formar sujeitos para as novas dinâmicas sociais e os novos processos industriais que despertava nos Estados Unidos. Como Dewey explicita

Há de chegar a época em que se julgue que ninguém está completamente educado se não pode entender as forças básicas da civilização industrial e urbana. Somente as escolas que tomem a direção na criação desta forma de educação chamar-se progressivas em um sentido socialmente válido. (DEWEY, 1940, p. 223)

As ideias da educação progressista de Dewey influenciaram o mundo todo; considerado como precursor da inovação educacional norte-americana, as teorias deweyana obtiveram reconhecimento de europeus como Claparedere, Ferriere, Piaget Decroly Luzuriaga e Kerschensteiner dentre outros. E suas ideias difundiram-se pela frequência de alunos-professores de nacionalidades diferentes, ao *Teachers College* da Universidade de Columbia. Na instituição de ensino e pesquisa, os alunos estrangeiros obtinham o título prestigioso de *Master of Art*, para Monarcha (2009) a titulação, para muitos brasileiros, representou uma jornada de autoconhecimento e auto percepção, tal como relatam Isaías Alves, Noemi Marques da Silveira e Anísio Teixeira, tendo este se transformado, após o contato com o filósofo, o seu mais fiel leitor e tradutor.

O florescimento destes institutos e a profusão de ideias educacionais na Europa e Estados Unidos partem do interesse na formação de cidadãos, e conseqüentemente, a regeneração das massas pela educação. Para Hosbsbawn (1989, p. 213) “em termos educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária.”

O crescimento demográfico, a urbanização, a industrialização e os novos processos técnicos, fenômenos interdependentes, necessitavam da formação de um novo ser humano: *homo faber*, “um ser por inteiro, corpo e alma, voltado para ação dinâmica, prática e útil e, acima de tudo, inserido nos quadros da vida cotidiana” (MONARCHA, 2009, p. 32). A instituição escolar,

⁴ DEWEY (1950, p. 23 *apud* MONARCHA, 2009, p. 38)

⁵ *Idem*

deste modo, assume a centralidade na criação e desenvolvimento de um novo homem; para isso é necessário o descarte dos métodos e práticas tradicionalistas, em prol de uma escola nova.

Um espírito novo aviventa o mundo. A velha escola tradicionalista, com seu alicerce de rotina, as suas paredes de preconceitos e o seu teto de formalismos social, não lhe resistirá. Uma ciência esclarecida virá reconstruir o edifício em ruínas. O novo edifício será então mais vasto, uma “escola de sol”, e ver-se-á, talvez, um dia os homens não odiarem a escola da sua infância, pois que eles aí terão conhecido a saúde do corpo, a harmonia da alma e o desabrochamento do seu espírito (FERRIÈRE, 1934, p. 15)⁶

Para Monarcha (2009), nos anos de 1920, a *Scientia Nova* teve uma evolução espetacular, pois conseguia elucidar questões colocadas na modernidade e pela modernidade, e aparentemente inexplicáveis. A Escola Nova, para os adeptos, conseguiria conduzir a humanidade em direção à paz e ao progresso.

2.4 A escola nova no Brasil: projeções nacionais

Os movimentos de renovação pedagógica não vieram sozinhos da Europa e Estados Unidos; o período final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX consiste em um contexto marcado pela profusão de discursos modernizantes e inovadores em todos os setores: educação, cultura, artes, arquitetura e urbanismo. Neste arco temporal, inúmeros acontecimentos se fundiriam como abolição da escravatura, questão religiosa, a decadência do Império, proclamação da República, renovação e reformas no espaço urbano, saneamento rural e urbano, reformas do ensino e institucionalização da ciência e tecnologia.

Acontecimentos importantes que fomentaram estratégias discursivas em todos os campos e reverberaram no tecido social, construindo uma década de 1920 marcada por uma geração inquieta e que não se identificava como “aristocrata ou burguesa ou proletária, mas como um grupo disposto a construir outro e novo sistema de expressão e de vida” (MONARCHA, 2009, p. 67). Como pode ser observado nas palavras de Bergtröm Lourenço Filho, contemporâneo do período de 1920,

nessa década, está em plena maturidade a geração nascida com a Republica. Nessa década, vem a manifestar-se aqui, por mil e uma influências, o grande drama que foi a Primeira Guerra Mundial. Inclusive por novos aspectos econômicos resultantes de improvisado surto industrial. Nessa década, agitam-se novas ideias de literatura, nas artes e filosofia. Nela, comemorou-se o Centenário da Independência, fato que refletiu no espírito público e nos intelectuais, com uma polarização de sentimentos e

⁶ *apud* MONARCHA, 2009, p. 32

ideias ligadas ao próprio sentido dos verbos “depende” e “não depende”. Nela pela primeira vez, lançava-se o governo federal a um empreendimento de fins sociais e políticos muito consideráveis – o combate às secas do Nordeste. Nela, enfim duas revoltas sangrentas sacodem o país, preparando revolução de sentido nacional com que veio a encerrar-se o período. É de nítida transição. Para o Brasil, só então o Brasil começava. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 19)

No discurso de Lourenço Filho, fica bem claro como os intelectuais viam o período da década de 1920 e suas implicações para um Brasil em formação. A geração inquieta com estas implicações sociais e culturais, é descrito por Monarcha (2009) como a “geração de 1920” que remete a um grupo produtor de bens simbólicos preocupados em proceder uma revolução cultural. Revolução que tinha o intuito de regenerar uma República em ruínas e o povo “inculto e incivilizado”.

Com estratégias discursivas que tendiam a separação e distinção entre o velho e o novo, o antigo e o moderno, demonstrando como bem colocado por Cury (2004) o novo bom que se anuncia e merece ser construído, contra o velho tradicional, cujo fim é ser destruído. A “geração de 1920” se via decidida a promover soluções apaziguadoras, e negações drásticas do passado histórico-cultural.

Neste período revolucionário e efervescente de ideias, manifestos de toda sorte repercutiram uns sobre os outros, destacando-se Manifesto Pau Brasil (1924), Manifesto Antropofágico (1928), Manifesto de Cataguases (1927), Manifesto Verde-Amarelo (1929), Manifesto Revolucionário (1930), Manifesto aos Mineiros (1931) e Manifesto Integralista (1932). De outra forma, anunciava-se a chegada de um tempo forte e original, capaz de promover a fusão positiva entre interesse individual e bem público. (MONARCHA, 2009)

Dentre estes manifestos destaca-se “a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova”, documento histórico-cultural que convergia as ideias educacionais, assinado por Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Antônio Sampaio Doria, Anísio Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Mario Casasanta, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Brinquet, Carlos Delgado de Carvalho, J.P. Fontenelle, Antônio Ferreira de Almeida Junior, Roldão Lopes de Barros, Noemi Marques da Silveira, Pascoal Lemme, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco

Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Susekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende Nóbrega da Cunha.

O manifesto surge em meio a grandes inquietudes e contestações decorrentes da revolução de 30; para Monarcha (2009) o manifesto fundador aparecia ao lado de outros manifestos-programas destinados a reconstruir o Brasil de cima para baixo e de baixo para cima. Contudo, é importante ressaltar que o manifesto não é o marco central da renovação educacional no Brasil, ele pode ser considerado como um sintetizador de ideias da escola nova, pois como é descrito por Veiga (2004) o documento foi elaborado quando várias reformas estaduais do ensino já estavam em curso e os discursos do movimento renovador já estavam em voga.

Desta forma, resgatar estes discursos se configura como tarefa para compreender as mudanças educacionais da década de 1920, e com isso verificar as reverberações que ocorreram nos períodos posteriores. De todo modo, destaca-se dois fatores importantes para compreensão do contexto educacional do período e a profusão dos discursos da escola nova: a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas do ensino.

2.4.1 Associação Brasileira de Educação

A fundação da ABE ocorreu em 1924, no Rio de Janeiro, por iniciativa de alguns intelectuais, dentre eles Heitor Lyra da Silva (1879-1926). A entidade se destacou, entre os anos de 1924 e 1932, devido aos debates políticos educacionais efetivados e principalmente pela organização das conferências nacionais pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927. A partir de 1932 a tarefa de organizar a ABE foi assumida pela seção do Distrito Federal, e pelo governo do estado-sede. (VEIGA, 2007).

Fez parte dos intelectuais que frequentavam a ABE médicos, advogados, juristas, professores, escritores, jornalistas entre outros e apresentavam-se com inúmeras filiações político-ideológicas, como: liberais, esquerdista, católicos, democratas. A principal característica do grupo frequentador era a visão da educação como reforma social e se autoproclamavam competentes para proceder à educação do povo, e a propor uma noção pedagógica integradora e homogeneizadora de alcance nacional. Em vista disso, para Cunha e Totti (2004) a intelectualidade brasileira neste período assumiu a tarefa de criar uma nova nação, construir

uma identidade nacional, romper as amarras impostas pela elite oligárquica, identificar e superar as raízes do atraso histórico do Brasil para edificar uma nação moderna. Tal pensamento fica bem claro na passagem de Heitor Lyra Campos, que dissertava que não bastava alfabetizar, era necessário formar um novo povo para realizar mudanças. Assim, ele expressou no primeiro aniversário da ABE,

creio interpretar a maioria senão a totalidade dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousa sobre a tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidade de caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem, as atuais condições de nosso país (SILVA, 1924 *apud* CARVALHO, 1989, p. 46)

No entanto, as mudanças sociais a partir da educação, não deveriam ficar somente nos discursos proferidos na ABE. Assim sendo, começou um novo ciclo de reformas educacionais que se iniciaram no começo do período de 1920, que pretendia regenerar o Brasil, a partir da educação, embasadas nos novos métodos e práticas advindos da escola nova.

As reformas aconteceram nos estados de São Paulo (Sampaio Dória, 1920-1925, Lourenço Filho, 1930-1931, Fernando de Azevedo, 1933 e Almeida Junior em 1935-1936) Pernambuco (Carneiro Leão, 1928-1930), Minas Gerais (Francisco Campos, 1927-1930). Ceará (Lourenço Filho, 1922-1923); Bahia (Anísio Teixeira, 1925-1927) e no Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1922-1926, Fernando de Azevedo, 1927-1930 e Anísio Teixeira, 1931-1935)

2.4.2 As reformas educacionais de 1920-1930

As reformas pretendiam reestruturar saberes e práticas escolares das instituições públicas oficiais de ensino, e eram baseadas nas ideias e metodologias do movimento renovador pedagógico. As mudanças escolares surgem do pretexto que fica bem claro nas palavras de Lourenço Filho (1935, p. 22).

[...] uma grande reforma de costumes, capaz de ajustar “os homens a novas condições e valores de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo. (LOURENÇO FILHO, 1935, p 22)⁷

⁷ *apud* CARVALHO, 2007, p. 233.

Portanto, não bastava à escola ensinar a ler, escrever e contar, a instituição deveria se comprometer a “ajudar os homens a novas condições e valores da vida”. Desta maneira, há um redimensionamento político, cultural e social da instituição escolar: seus métodos, espaços e tempos que são reconfigurados. O intuito de tal reformulação é constituir uma escola gratuita, leiga, pública e de coeducação, para disponibilizar o ensino para todos como meio de construir uma nação civilizada, como nos moldes europeus e americanos. Para Veiga (2011) o período republicano possui uma característica reformista intensa, pois seus esforços se voltam para a reforma das instituições e para a ideia do seu potencial reformador dos indivíduos e da sociedade.

Neste sentido, para legitimar as reformas, e ganhar visibilidade da opinião pública, são iniciadas Conferências, Inquéritos, Cursos de Férias e Congressos que envolviam professores, diretores e inspetores escolares. Para as famílias são criados círculos de pais e mestres que faziam “ecoar para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas” (CARVALHO, 2007, p. 233). Para justificar o modelo pretendido, as elites políticas se voltavam para o professor com o discurso de convocação para realização deste grande projeto. Assim, Francisco Campos – reformador da instrução pública em Minas Gerais – retomava que não bastava apenas alfabetizar, mas construir um cidadão modelado para os processos e métodos da vida.

O futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, por fazer eleitores, não terá feito cidadãos. (CAMPOS, 1930, p. 100)

Para executar o desejo e a aspiração na construção do novo cidadão republicano, as reformas educacionais buscaram se basear nos princípios inovadores e modernizantes do pensamento escolanovista. Nas palavras de Pedro Deodato de Moraes na 1ª Conferência Nacional de Educação, onde ele apresentava a tese “A Escola Nova” clareia a intenção do movimento renovador

A ciência oferece-nos hoje essa chave na psicologia experimental, o ramo mais fresco e viçoso do velho tronco maldito, que se enraíza no mercado original, e que tem crescido com seiva de suor de sangue e lágrimas.

A escola ativa...

É de escola nova que precisamos. Mas de escola nova brasileira, para o povo brasileiro com ideias brasileiros e com recursos brasileiros. De escola nova que prepare, dirija e fortaleça o nosso povo para a vida brasileira.

Não basta ensinar a ler; é preciso ensinar a habituar o brasileiro a trabalhar. Em regra geral, a nossa tendência é para lei do mínimo esforço. Ao comércio e à

indústria preferimos o funcionalismo. Enquanto o estrangeiro que aqui chega procura progredir e mesmo enriquecer pelo ativo e constante, o brasileiro se contenta com um emprego público e a doce visão de um acesso fácil.

Só a Escola Nova será capaz de fornecer ao Brasil homens vigorosos e sãos, inteligentes e bons, não com o cérebro recheado de teorias, de formulas e preceitos, mas de conhecimentos práticos, habituados a trabalhar, a bastar-se a si próprios, a vencer por si às dificuldades e ter a consciência exata do seu valor e do seu poder (MORAES, 1927, p. 611)⁸

A Escola Nova era a metáfora de salvação dos “pobres e incultos brasileiros”, deste modo, somente a educação nova e moderna poderia regenerar e reformar o “povo” para à República, por conseguinte, projetar a nação para o progresso econômico e social. Nas palavras de Anísio Teixeira, a escola tradicional não adequava a estes objetivos, desta maneira, discorria.

A escola é uma réplica da sociedade a que ela serve. A escola tradicional era replica da sociedade velha que estamos vendo desaparecer. É fácil demonstrá-la e mostrar que como todos os pressupostos em que ela baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espirito da civilização.

A escola nova não pretende, por sua vez, se apoiar nesses fatos e nessa nova mentalidade. Como a escola tradicional, ela é réplica da sociedade renovada em que vivemos (TEIXEIRA, 1930, p. 8)

O discurso do educador Anísio Teixeira expõe a necessidade de reformas nos métodos e práticas de ensino para a adequação a sociedade moderna que se instalava, e a proposição do descarte de métodos tradicionais de ensino. As práticas escolares consideradas inadequadas deveriam ser substituídas em nome de uma ciência pedagógica moderna que congregava fundamentos da Psicologia, Biologia e a Sociologia. Para um dos educadores envolvidos no ideal da educação nova Lourenço Filho em **Introdução a Escola Nova**, utilizar os conhecimentos bio-psíquicos e sociais surgia da necessidade de perceber o desenvolvimento infantil,

A aplicação de novos conhecimentos da biologia e da psicologia relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais, e a segunda influenciada pelos estudos sociais e uma nova filosofia por eles inspirada. Na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influência da organização da vida social. Para exemplificar: o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligados a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contatos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 59)

Destarte, as práticas e métodos baseados nas ciências que se constituía o “novo” da escola nova. A aplicação pedagógica destas ciências permitiu avaliar de forma científica o

⁸ *apud* MONARCHA, 2009, p. 150.

desenvolvimento infantil. “A partir, de então, passou-se a elaborar dados objetivos, estabelecer referências, comparar, realizar diagnósticos, apreciar variações e sistematizar o ensino de acordo com as diferenças individuais, estabelecidas mediante triagens de grupos médios, “avançados” e “retardados” de crianças” (VEIGA, 2007, p. 212).

Neste sentido, os estudos científicos sobre a infância, o crescimento do número de alunos e da demanda por instituições de ensino levou a construção de nova escola. Com isso, as inovações apresentadas por educadores, como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel foram consagradas e tentou-se sua efetivação. Diversas práticas passaram a ser utilizadas: estimular o interesse da criança, proporcionar aprendizado de acordo com suas potencialidades, adaptar a criança ao ambiente e realizar sua integração social. (VEIGA, 2007).

As concepções teóricas apresentadas pelo movimento escolanovista como, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas da disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir” (VIDAL, 2003, p. 497), reverberaram nos anos de 1920 e nas décadas seguintes, e povoavam o imaginário da escola. Assim, eram reproduzidos, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais.

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil, que serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, “construída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente (CARVALHO, 1997)⁹. Com isso, o trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Portanto, “devia a escola, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber” (VIDAL, 2003, p. 498). Deste modo, deslocava-se o “ouvir” para o “ver”, e o ensino associava “ver” a “fazer”.

Este modelo torna o aluno centro de todo processo educativo, a preocupação maior é o respeito à criança e as suas características bio-psicológicas. Desta forma, o foco da ação educativa se desloca do adulto para criança, da sociedade para o indivíduo, do professor para o aluno (PEIXOTO, 1992).

⁹ *apud* VIDAL, 2003, p. 498

Neste sentido, os discursos escolanovistas impulsionavam uma nova dinâmica das relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino (VIDAL, 2003). A psicologia experimental tão importante para o ideário escolanovista dava suporte à cientificidade pedagógica e produzia no discurso da escolarização das massas populares o efeito da individualização da criança. Esta somente poderia ser definida pelo recurso dos testes e à constituição das classes homogêneas que pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. (VIDAL, 2003)

Na escola renovada a regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. “Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na “atividade” sua validação”. (VIDAL, 2003, p. 498) Neste sentido, os discursos escolanovistas operaram mudanças significativas nos dispositivos da escola primária brasileira nos anos de 20 e 30 em busca da racionalização e adequação dos processos educativos em frente aos novos contextos sociais.

De todo modo, a escola renovada se fazia presente nas políticas educacionais dos estados brasileiros de forma diferenciada, devido a herança da divisão descentralizadora da administração do ensino primário ocorrida em 1834, no qual, cada província, e depois, os estados deveriam desenvolver a educação em seus territórios. Somente, a partir do decreto n. 19.402 de 1930 que instituiu o “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” no Governo de Getúlio Vargas, é que um órgão central propendeu a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Deste modo, cabe verificar como foi o processo de assimilação e reação do ideário escolanovista em Minas Gerais.

2.5 A escola nova em Minas Gerais: projetos regionais

O ideário da renovação pedagógica chega a Minas Gerais, antecipadamente; já no início da década de 1910, existem instituições que executam ideias escolanovistas, como é o caso do Instituto João Pinheiro.

2.5.1 O Instituto João Pinheiro

Inaugurado em 1909, pelo presidente mineiro Bueno Brandão, a instituição localizada na Fazenda Gameleira, nos arredores de Belo Horizonte, “destinava-se a recolher e educar crianças abandonadas “material e moralmente”, do sexo masculino, oriundas de todo o território mineiro” (FARIA FILHO, 1996, p. 283) A direção da nova instituição cabia a Leon Renault que possuía a tarefa de educar e restituir a sociedade, meninos de idade de 8 a 12 anos.

A instituição recebia inúmeros visitantes que ficavam impressionados, positivamente, com a organização e a proposta educativa do espaço. Para muitos, o estabelecimento representava, no Brasil, aquilo de mais moderno que era proposto em termo de educação, e considerado como uma experiência pioneira e modelar, pois seguia as pegadas da Escola Nova. (FARIA FILHO, 1996).

A localização no campo, a participação dos alunos no processo educativo, trabalhos manuais aliado a educação intelectual, formação de caráter, negação do castigo físico, práticas que nas palavras de Manoel Ciridão Buarque, professor de pedagogia da Escola Normal de São Paulo, representava a “Escola Nova Popular”.

Bendigo a minha fé na educação, que me encaminhou os passos para o oeste de minha pátria, como outrora o Genovês encaminhou os seus para o oeste do planeta, e me fez, como ele, descobrir um novo mundo. Esse novo mundo da educação que é a Escola Nova Popular encarnada no Instituto João Pinheiro, fundado em Belo Horizonte, pelo benemérito presidente de Minas Gerais, Exmo. Sr. Bueno Brandão.

[...]

Minas porém, já encarnou esta educação nova numa obra de originalidade mundial, o seu mais fulgente diamante, que ela poderá ostentar não só aos olhos de suas irmãs federadas, mas aos olhos do mundo civilizado. Ela criou a Escola Nova Popular Brasileira (INSTITUTO 1919, p. 44)¹⁰

A instituição exemplificava aos olhos dos visitantes a melhor maneira de educar a população carente, pois demonstrava a resolução dos problemas referente à criança pobre. E deste modo, o Instituto João Pinheiro passa a ser modelo educacional de crianças das camadas populares, como se pode perceber nas palavras de Maria Lacerda de Moura em visita a instituição em 1932.

A humanidade só encontrará o seu caminho – quando toda a educação – quando toda a escola tiver a organização social e econômica do Instituto João Pinheiro. Escola oficina, escola agrícola e profissional, além de educação intelectual.

[...]

¹⁰ *apud* FARIA FILHO, 1996, p. 284.

E que a escola primária fosse transformada em escola desse gênero – seria isto um caminho para a sociedade nova. (INSTITUTO 1919, p. 194)¹¹

O progresso da nação e o despertar de uma nova era a partir da educação fica bem claro nas palavras de Maria Lacerda de Moura. Ademais, o Instituto João Pinheiro chamou a atenção de muitos visitantes que o consideravam a instituição modelar e singular no Brasil. Principalmente, por suas práticas pedagógicas advindas das ideias escolanovistas, Faria Filho (1996) cita algumas como a presença de um “pai” e “mãe” que viveriam em torno de 30 meninos, e se responsabilizariam pelas atividades. O autor descreve que os meninos eram distribuídos em grupos de três pelos quartos da “casa”, e assim, formariam com o casal, uma família.

O instituto, também, incentivava para a formação moral e cívica dos alunos, a organização da instituição em forma de República Federativa, no qual, “cada quarto seria a célula básica da República – os municípios, os pavilhões seria as unidades federativas – os estados; e o conjunto dos pavilhões formaria a Federação Republicana.” (FARIA FILHO, 1996, p. 286).

Desta forma, incentiva-se a participação ativa dos alunos no estabelecimento; atividades como voto, policiamento, pagamentos, julgamento de alunos, recepções de visitas e outras faziam parte desta miniatura de república. A presença destas práticas no instituto objetivava a formação de hábitos de dever, de responsabilidade, e os capacitaria para melhor participar e vivenciar a república real, na qual eles viveriam ao sair da instituição (FARIA FILHO, 1996)

Portanto, a presença de um regime familiar atesta a ideia republicana de ser a família, a educadora por excelência. Aliado a isso, a existência de uma república em miniatura, que parte de uma perspectiva presente em várias correntes teóricas; dentre elas, o positivismo, bastante presente em Minas Gerais no período, em perceber a “nação” como sendo, de certa forma, a continuidade da “família”. Deste modo, “A construção da nação tem como pressuposto, a restauração ou a estruturação da família e a preservação da mulher-dona-de-casa”. (FARIA FILHO, 1996, p. 291).

Além disso, o Instituto João Pinheiro apresentava atividades que envolviam o trabalho manual, que subdividiam em: trabalho manual, agrícola, nas oficinas e interno. No qual,

¹¹ *Idem.*

reificava a formação da moral, ideológica, disciplinar e tecnicamente dos alunos, capacitando-os para o trabalho na lavoura mineira. Ademais, os alunos recebiam um salário, que tinha como finalidade ensinar o menino, a viver por si só, e perceber o valor do trabalho na manutenção da pessoa e a poupar. Ou seja, aprender a ser um trabalhador assalariado. Como dissertava um visitante do Instituto em 1926,

E a noção do dinheiro? Cada aluno do “João Pinheiro” aprende a saber o que o dinheiro vale. A vadiação é multada. A malcriação é paga em dinheiro. O mau procedimento é dinheiro perdido. Cada aluno ganha um tanto. O que fez de mal lhe diminui a renda: que embolsa, a que lhe fica para pecúlio.

A cada fato social corresponde uma certa situação econômica (ASSISTÊNCIA 1930, p. 85)¹²

Outras práticas eram, também, desenvolvidas na instituição como a frequência a biblioteca e ao clube literário e a publicação de um jornal. Hábitos que tinha como propósito formar intelectualmente o aluno. Assim sendo, as diferentes práticas pedagógicas ocorridas no Instituto João Pinheiro demonstra os motivos da frequência de inúmeros educadores, e as impressões positivas da instituição.

O conjunto de atividades aproximava o estabelecimento às ideias escolanovistas, e o colocava como pioneiro em Minas Gérias e no Brasil, em experiências com clara inspiração escolanovista. A presença do Instituto João Pinheiro no estado mostra a preocupação dos políticos em renovar o ensino. Inquietação que se materializou na Reforma Educacional de Francisco Campos de 1927.

2.5.2 A Reforma educacional de Francisco Campos

A reforma escolar empreendida pelo Jurista Francisco Luís da Silva Campos, secretário do Interior, durante o governo Antônio Carlos, não se deu em qualquer data; mas em 15 de outubro de 1927, dia em que se comemorava o centenário da instrução pública no Brasil. Nesta data foi promulgada a Reforma do Ensino Primário e Normal (Decreto Lei n. 8.970), seguido posteriormente a esta legislação, o Programa do Ensino Primário (Decreto n. 8.094, de 22 dez. de 1927), o Regulamento do Ensino Normal (Decreto Lei n. 8162, de 20 jan. de 1928), o Programa de Ensino Normal (Decreto Lei n. 8225, de 11 fev. de 1928) e o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (Decreto Lei n. 8.987, de 22 fev. de 1929).

¹² *apud* FARIA FILHO, 1996, p. 289.

Antônio Carlos dissertava sobre a reforma educacional empreendida no seu governo, nos seguintes termos:

a organização do ensino normal e primário que meu governo acaba de decretar, constitui o desempenho de um dos mais importantes compromissos, assumidos para com o povo mineiro, no meu programma de candidato.

Afigura-se-me que, com ella, terei dotado o Estado de Minas Gerais de um dos seus melhores instrumentos de trabalho, cujo raio de acção excede de muitos os horizontes do presente, visando preparar as gerações actuaes e as futuras para a vida de responsabilidades e deveres, que o grau de desenvolvimento do nosso estado está impor aos mineiros, si entendem de exercer, com honra para eles e proveito para o Brasil, a administração do patrimônio material e moral que lhes incumbe desfructar sem diminuir, antes crescendo-o de novas e valiosas acquisições (CARLOS, Antônio, 1928, p. 205)

O Governador de Minas Gerais demonstrava o interesse para com o progresso da nação, a partir da reforma do ensino que estava sendo realizada. Desta forma, o Estado de Minas adquiriria cidadãos com deveres e responsabilidades, e consequentemente, à República. Antônio Carlos, também, chamava a participação popular para colaborar nas ações que estavam sendo realizadas no campo educacional, nos termos explicitados a seguir advogava,

Sem a colaboração popular, sem o apoio da opinião, sem o interesse espontâneo e caloroso de todos os mineiros que amam a sua terra e a querem cada vez maior, é impossível será levar a termo uma obra que appella, antes de tudo, para a alma, para o concurso da inteligência e da vontade, forças poderosas quando espontânea e livremente deliberadas a se collocarem ao serviço da collectividade. (CARLOS, Antônio, 1928, p. 206)

Participação popular necessária para os novos empreendimentos na educação, visto que as reformas anteriores haviam causado tensões sociais, como a imposições de novos horários, e o ensino laico. Ao contrário do seu antecessor João Pinheiro, o Presidente Antônio Carlos, queria a aproximação de todas as camadas sociais. E faz a seguinte colocação, “crente de que meu programa em relação a causa da educação e da cultura popular, não dispensa, antes invoca e pressupõe, para a sua cabal execução, o amparo da opinião mineira” (CARLOS, Antônio, 1928, p. 206)

Houve inúmeras ações para consolidar a reforma educacional, por exemplo, na conferência que profere na sessão de instalação do congresso; Francisco Campos dirigiu-se aos professores, conclamando-os a realizar a “obra do governo” projetada. E conferindo ao professorado o estatuto de “opinião autorizada”, de cujo “o concurso não podem prescindir os governos”. Campos expõe

o futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, título sufficientes a cidadania, digna deste nome. Não basta, pois difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Si este ensino não forma homens, não orienta a inteligência, e não distila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se

organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos. (CAMPOS, Francisco, 1927, p. 101-102)

Em continuidade à sua argumentação faz a seguinte pontuação; entendendo que “alfabetização não é instrumento de civilização e cultura”, o que mais valeria o “analfabeto de inteligência íntegra viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência e apagou esse fogo interior do interesse intelectual”¹³. Campos convocava o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar, recusando-se a “difundir a instrução primaria, nos moldes em que é comumente ministrada, ao alcance de qualquer máquina burocrática, por mais tórrida que seja a sua marcha”¹⁴. O reformador, ainda discorria, que recusava a “panaceia tão em voga da difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar todas as moléstias e “abra-te sésamo” próprio a forçar todas as portas”¹⁵.

A reforma pretendia reformular a escola primária, de modo, a libertá-la da “concepção da criança como elemento puramente receptivo e da noção de que esta receptividade é ilimitada”¹⁶, e Campos ainda recusa “a idéia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espirito infantil para constituir o stock do seu conhecimento e não os instrumentos da sua ação.”¹⁷ Neste sentido, urgia a necessidade de remodelar o ensino primário de modo a fazer incorporá-la “os processos e métodos da vida, reproduzindo, sempre que puder, as oportunidades que a vida oferece à aquisição de noções e de conhecimento.”¹⁸ Ampliando, deste modo, as atividades infantis, e estabelecendo um fim educativo ao trabalho

É assim, que na reforma mineira, um conjunto de medidas estão voltadas para a formação de professores nos novos métodos pedagógicos: remodelação da Escola Normal; criação da Escola de aperfeiçoamento para professores formados no magistério público, reformulação da Revista do Ensino e constituição de bibliotecas (CARVALHO, 2007). Deste modo, a reforma pretendia reconfigurar a escola segundo os modernos preceitos pedagógicos.

A escola mineira, de acordo, com o programa de Francisco Campos deveria exercer a função de adaptar a criança a vida social, fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante. A instituição escolar, agiria a serviço da sociedade, e capacitaria os cidadãos a provocar

¹³ CAMPOS, Francisco, 1927, p. 103

¹⁴ CAMPOS, Francisco, 1927, p. 103.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem*, p. 106.

¹⁷ *Idem*, p. 106.

¹⁸ *Idem*, p. 105.

alterações e transformações sociais profundas, além de ser um poderoso instrumento de conservação. Portanto o “programa de republicanização da república”, que animava reformas educacionais anteriores, começa “a adquirir uma nova configuração, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola” (CARVALHO, 2007, p. 239)

De todo modo, a reconfiguração dos processos e métodos pedagógicos elaborados pela reforma de Francisco Campos são baseadas nas ideias da escola nova, e tenta materializar os pensamentos de grandes educadores, como Dewey e Decroly. Na exposição de motivos do novo regulamento do ensino primário em 1927, Campos discorre

Nem se diga que por serem de aplicação systematica recente constituam novidades: são os mesmo princípios que os grandes educadores de todos os tempos sempre recomendaram como uteis á educação e á formação mental das creanças, resultando, como resultam do conhecimento mais completo da alma infantil, dos seus processos, dos seus interesses e das suas reações. Deste facto, resaha, igualmente, que a sua aplicação, ao envez de perturbar e dificultar o ensino, ou de constituir uma perigosa tentativa theorica de funestas consequências praticas, objeção tão comum aos espíritos retrógrados contra todas as inovações, ainda mesmo que não constituam novidades, somente poderá concorrer para tornar o ensino fácil e attrahente e a escola um logar onde a inteligência se sinta em sua casa, resolvendo ainda, em parte ao menos, o complexo problema de frequência escolar, em que o professor e os seus methodos de ensino têm um quinhão, e não pequeno, de indissimulável responsabilidade. (CAMPOS, Francisco, 1927, p. 23-24)

Na passagem acima, Campos exemplifica os motivos que o levaram a elaborar um regulamento baseados nos pensamentos da educação nova, e demonstra que somente com uma escola centrada no aluno, e agradável para este, poderia aumentar a frequência. Para facilitar a presença de alunos nas escolas, o estado amplia consideravelmente, as oportunidades de acesso à instituição escolar, criando em um curto espaço de tempo entre 1927-1930, 3.555 unidades de ensino primário e 21 escolas normais no Estado. A ampliação da oferta possibilitou um crescimento de 87% na matrícula, que de 230.873 alunos em 1926 passa a 448.810, em 1930. O crescimento da taxa de matrícula evidencia a existência de uma demanda reprimida que assomou a escola. Isso significou, sem dúvida, uma abertura e uma ampliação das oportunidades de escolarização (PEIXOTO, 2002).

A reconfiguração dos processos e métodos, a partir das modernas teorias educacionais, angariou inúmeros adeptos, como o presidente Antônio Carlos, que discursava a favor da implementação dos pensamentos da educação nova, em uma mensagem presidencial em 1930,

deante das modernas tendências e dos postulados da recente sciencia pedagógica, que era força introduzir entre nós, porque seria absurdo, sinão criminoso, escolher o que era antigo e é scientificamente repudiado e preterir o que é moderno e

positivamente experimentado – diante da onda das novas ideias, dos novos princípios, dos novos processos, das novas técnicas didáticas que recomendam nos regulamentos baixados. (CARLOS, Antônio, 1930, p. 244)

Entretanto, havia um grupo que não estava satisfeito com as reformas educacionais. A Igreja católica estava descontente, desde 1906, quando João Pinheiro, o então presidente do Estado de Minas Gerais, instituiu o ensino laico no ensino primário. Adepto dos princípios positivistas, João Pinheiro via o ensino religioso nas escolas públicas como uma manifestação de atraso, um sinal de submissão à igreja. Por essas razões em 1906, ele retira a instrução religiosa do currículo e suspende a ajuda oficial aos seminários, vendo neste ato um símbolo de seu compromisso com a implantação de um estado laico. (PEIXOTO, 2004)

2.5.3 O escolanovismo católico em Minas Gerais

Embora tenha provocado uma tensão entre religião e estado, e desencadeado uma reação que extrapolou os muros da escola, na prática, o ato de Pinheiro não surtiu tanto efeito. Visto que, as escolas públicas ofereciam apenas a escolaridade primária, e os educandários católicos masculinos e femininos formavam todos aqueles que exerciam alguma função pública, entre eles, professoras primários.

Entretanto, a Igreja Mineira se vê ameaçada pela reforma de Francisco Campos, pois reforça a tutela do estado perante a educação, e o ensino laico. Desta forma, temendo perder o prestígio e poder adquirido ao longo do tempo em Minas Gerais, a instituição religiosa se mobiliza para combater o movimento reformador de Campos, antecipando uma luta que se acirra, após 1930, quando, no jogo pelo poder político, católicos e liberais se rivalizam na competição pela conquista da hegemonia no processo de escolarização (PEIXOTO, 2004).

Para reafirmar sua posição na oferta dos serviços educacionais, os discursos dos religiosos abordavam temas como o direito de educar, competência de ensinar e etc. Ademais, a igreja vinha angariando inúmeros adeptos nos estratos sociais, principalmente, na ala conservadora que não apoiava as inúmeras transformações sociais e culturais. Ressalta-se que Minas Gerais era considerado um dos maiores redutos da Igreja Católica no Brasil, presença massiva que culminou em 1928, em protestos contra as medidas laicizantes no sistema escolar. De modo que Antônio Carlos, para acalmar este grupo, assina a Lei n. 1.092/28 que reintroduz o ensino religioso nas escolas oficiais mineiras.

A promulgação da lei demonstra, claramente, a intenção do estado de reaproximar com a igreja, e traduz o reconhecimento e o prestígio que a instituição possuía na sociedade civil. Para Peixoto (2004) o ato formaliza os laços que ligam o Estado à Igreja. Neste sentido, o Clero Mineiro se adianta ao Clero Nacional em sua trajetória visando recristianizar o povo brasileiro.

Embora a Lei de n.1092/28, de Antônio Carlos, tivesse selado um pacto de colaboração e respeito mútuo entre Estado e Igreja, as declarações do governo mineiro frente à importância do movimento escola nova, e a imprensa civil que demonstrava defesa a educação popular enraizada nos princípios da ética, ditada pela sociedade e nação colocam a igreja em alerta. Para Peixoto (2004) a instituição religiosa percebia toda esta movimentação como indícios, de que a ideia do ensino laico podia vir a vicejar na sociedade mineira. Destaca-se que no período ganha corpo no País o pensamento de uma escola pública, obrigatória e leiga. E a igreja alarmada com esta possibilidade de perda de espaço, reage, e tenta reafirmar sua imagem de instituição educadora da coletividade, que vinha sendo construído no estado mineiro desde o início da república.

Neste sentido, os católicos colocavam-se contra as principais ideias da escola nova: naturalismo pedagógico, a coeducação e contra a interferência do estado na educação da criança. E se mostravam a favor do respeito do direito natural dos pais educarem seus filhos. Ademais a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” constitui uma séria ameaça à igreja, e materializava todas as preocupações que a instituição tinha com os rumos da sociedade. Aliado a isso, a assinatura de mineiro Mario Casassanta no manifesto, causou descontentamento por parte dos católicos, insatisfação que pode ser percebida no periódico católico “O Horizonte” em 1932,

A nossa primeira observação é antes um movimento de estranheza e pesar, vendo, entre os signatários do manifesto um católico, um pelo menos, o nosso confrade Mário Casassanta, Diretor da Imprensa Oficial...A assinatura de um comunista como Edgard Sussekind, adversário da religião, mesmo antes de ser comunista (si na realidade o é), constitui para os católicos, ipso facto, sem mais indagações, uma presunção em contrário à aceitação das idéias que ele abraça, presunção essa que, por si só, premune os católicos contra o perigo. A assinatura de um católico produz efeito contrário, pois, inclina os correligionários a se baterem também pelas doutrinas que ele recomenda, ou pelo menos a não se manifestarem suspeitosos para com elas. Que dirá ou pensará o chefe na Instrução, se coloca ao lado de Sussekind, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, na defesa de doutrinas e normas destruidoras da crença religiosa que o governo permite ensinar e alimentar nas

escolas!? E destruidoras sob a pior e mais perigosa forma: destruidoras indiretamente, sem agressões de frente, blandiciosamente, sob a capa da ciência e o pretexto do progresso!...O senhor Mario Casasanta prestou melhor serviço aos inimigos de sua convicção religiosa do que o citado Sussekind de Mendonça, que não é católico, não foi Inspetor da Instrução Pública, nem é diretor da Imprensa Oficial em Minas. (O HORIZONTE, 1932)¹⁹

Para defender a educação católica, a igreja começou uma batalha contra as propostas da escola nova, indagando sobre os adeptos e as ideias que eles promulgavam. Os discursos criticavam o caráter “inovador” do pensamento escolanovista, e também, alguns equívocos dos renovadores em relação a pedagogia cristã, como, por exemplo, a ausência da preocupação com a inserção do indivíduo ao meio social. Como se evidencia nesta passagem escrita por Alvaro Negromonte no jornal “O Horizonte” em 1932,

Não; nós não desprezamos a vida terrena. Apenas não fazemos dela o nosso fim. Não manda a religião que desprezemos o corpo. Antes nos ensina que o devemos manter, desenvolver e respeitar. Apenas, nós sabemos que em nós existe alguma coisa de mais alto e de melhor²⁰ (NEGROMONTE, 1932, p. 2)

Nessa perspectiva, segundo Negromonte, não se justificavam as acusações de que a educação católica não preparava cidadãos, pelo contrário

o que se deve afirmar é que esta educação produz os melhores cidadãos, os mais pacíficos, os mais obedientes às leis, os mais respeitadores da Autoridade, os mais conscientes cumpridores do dever, os mais dedicados patriotas, os mais amantes do próximo, os mais honestos e puros [...] Isso se prova pela vida dos santos, que enobreceram e elevaram a convivência humana com toda sorte de bens (Divini illius) (NEGROMONTE, 1932, p. 1)

A postura agressiva da Igreja Católica encontra respaldo na sociedade mineira que, por suas ligações enraizadas com o catolicismo, vê com simpatia a causa do ensino religioso. Alguns partidos se aliam ao tema, e o defendem no campo político. Entretanto, como aponta Peixoto (2004) toda esta movimentação termina por colocar a Igreja em situação delicada, pois a Escola Nova é o ideário pedagógico vigente. Se no plano nacional, os ataques são a intelectuais e políticos, que ficam sob a tutela do governo revolucionário de Vargas, em Minas, o alvo da instituição religiosa é o próprio governo.

Neste sentido, apesar das divergências e incompreensões da Igreja perante as novas reformulações, o clero mineiro se manifesta a disposição de buscar pontos que convergissem com os princípios religiosos católicos. No esforço de dialogar com as modernas tendências pedagógicas, a Igreja Mineira identificou dois pontos: o princípio da educabilidade, que caracteriza o ser humano, e os métodos ativos, atribuindo-lhes papel de destaque.

¹⁹ *apud* PEIXOTO, 2005, p. 283.

²⁰ *apud* PEIXOTO, 2005, p. 281.

A identificação com os métodos ativos faz com que a Igreja recue, estrategicamente, em sua batalha com o Estado. Diante disso, ela reestruturou a pedagogia renovada, de forma a conciliar os princípios da fé com os avanços da moderna ciência pedagógica. Para Peixoto (2007, p. 285) “nesse processo, o clero mineiro desenvolve um discurso em defesa de um escolanovismo católico, capaz a seu ver, de aliar a tradição a modernidade”.

Isto posto, a Instituição utiliza de práticas discursivas que tendem uma conciliação com os princípios da psicologia infantil. Não obstante, a Igreja se coloca veemente contra todas as ideias que desrespeitem os dogmas católicos “havemos, porém, de contrariá-los e combater-los quando forem reputados contrários à moral e aos ternos destinos da criança” (NEGROMONTE, 1932). E adverte, “havemos igualmente de mitigar-lhe o uso, ou antes, racional-lo, quando os fatores dos progressos apressados quiserem transformar em finalidade aquilo que, se sua própria natureza, só pode ser um meio.” (NEGROMONTE, 1932)

A concordância da igreja com os novos métodos pedagógicos teve impacto nos meios oficiais, o governo mineiro “vendo no método um elemento de conciliação, atribui-lhe posição central do discurso pedagógico, e sua aplicação passa a ser sinônimo da Escola Nova, no estado” (PEIXOTO, 2004, p. 286). Neste sentido, o estado para harmonizar com a Igreja começou a construir um novo discurso referente aos projetos pedagógicos da gestão anterior. De modo que o governo de Minas não lhe atribui mais o papel de exclusividade na escolarização, e enfatizava a participação das entidades ligadas à sociedade civil, nesse campo, considerando sua participação e colaboração necessária e desejável. Nas palavras de Alceu Amoroso Lima, em 1931, líder católico.

Não quer dizer, entretanto, que na democracia deva o Estado atribuir-lhe a função de educador do modo mais direto e exclusivista. Ao contrário, o próprio sentido funcional da educação, de elaboração de vida enriquecida, de finalidade compreensiva, nos conduz à conclusão de que esse domínio deve ser comum a todos, aberto no estado à participação de todos os seus elementos regionais e locais, de suas instituições, de todas as organizações religiosas e civis, da família e do cidadão. Só assim ela poderá servir ao ideal democrático de cultura, que não tem sentido unilateral, orientação particular, suscetível de deformações e restrições, mas deve realizar-se harmonicamente, como o crescimento orgânico e total...A história nos ensina que, toda a vez que o Estado não se propôs à realização artificial de um dado ideal de cultura próximo e imediato, sua intervenção no domínio da educação popular foi de colaboração supletiva e guiada no sentido de desenvolvimento mais compreensivo (LIMA, 1931, p. 10)

No discurso oficial os “fins”, e a socialização da criança passam a ser os temas recorrentes. A igreja insiste em demonstrar que o novo ideário como é empreendido e compreendido pelas escolas mineiras não se choca com os propósitos educativos da igreja. Sua tônica passa a ser a

inter-relação das ideias, de modo que a instituição utiliza a estratégia discursiva da educação como instrumento de adaptação à vida social. Para Peixoto (2007, p. 288), “a ênfase à socialização se deve ao importante papel atribuído à escola na divulgação de uma moral social, vista por Durkheim como condição indispensável à sobrevivência da própria sociedade”. Neste sentido, o ideário da socialização da criança ao meio social, não se choca com a religião, visto que o Brasil, principalmente, o estado de Minas Gerais possuem fortes raízes católicas que estão entremeadas nas práticas cotidianas.

Com toda esta movimentação, o conceito “escola nova” perde força em Minas, sobressaindo a “escola ativa”. Pois como é mencionado por Le Goff (1984) a utilização da palavra “novo” expressa mais do que uma ruptura com o passado, mas um esquecimento, uma ausência, trazendo consigo a conotação de um novo começo, um nascimento. Isso permite supor que a escolha da expressão “escola ativa” seria mais um cuidado para evitar conflitos com a igreja. De modo que a expressão, além de não trazer de forma subjacente, a ideia de que as demais propostas se encontravam ultrapassadas, devendo ser apagadas da memória, reportava aos “métodos ativos” aceito pelos católicos. Desta forma, a moderna proposta educativa não parecia tão agressiva quando se utilizava a expressão “escola ativa”. Ilustra-se este ideia nas palavras de Guerino Casasanta, quando ocupava o cargo de inspetor de ensino do Estado de Minas Gerais que discorreu sobre o tema na Revista do Ensino de 1933

É Claro, pois, que a escola ativa tão amplamente praticada na igreja – nada tem de oposição a escola cristã. Queremos formar personalidades de agir e viver; queremos crianças completas, isto é, educadas dentro da vida social e religiosa; queremos tornar a vida das crianças mais e bela; queremos uma geração mais feliz, trabalhadora e honesta; queremos uma vida espiritual que dirija os homens para Deus. (CASASANTA, 1933, p.23)

O discurso do inspetor de ensino em sua função pública demonstra que a prática discursiva oficial se condensava com os discursos da Igreja católica referente a educação. Para Peixoto (2004) a ausência de fronteiras entre o discurso oficial e o discurso católico nos permite concluir que para evitar um choque com a Igreja, o governo de Minas Gerais se apropria da estratégia discursiva, passando também ele a defender um escolanovismo católico, que se reflete na conformação em seu sistema educacional e penetra nas escolas influenciando suas práticas. Nesse sentido, a constituição do estado, em 1935, incorpora o art. 90 da Lei de Antônio Carlos e o Decreto Federal que instituía um espaço para a religião nos currículos escolares, tornando obrigatória sua oferta nas escolas públicas, e facultativa a frequência por parte do alunado.

Destaque outros pontos conciliatórios como a presença de práticas religiosas como celebração da páscoa, primeira comunhão e entronização do crucifixo no ensino público, que são introduzidas por Francisco Campos no Decreto 10.362/32, e visam manter o vínculo escola e sociedade. Estas práticas crescem em importância, nesse período, pois segundo Peixoto (2007, p. 292) “são vistas como a melhor maneira de se combinar a energia espontânea de uma criança e do jovem com necessidade de formação do sentimento social e religioso”. Ao lado disso, o Governo de Minas extinguiu algumas escolas normais no interior do estado: Viçosa, Uberaba, Itabira, Campanha, Montes Claros, Diamantina sob a alegação de existirem instituições capazes de assumir a função de formar professores, neste caso, a instituição da Igreja Católica.

Para entender melhor os discursos proferidos por homens, em cargos públicos, que defendiam um estado não laico, e aceitavam a influência na Igreja Católica nos sistemas educacionais. É preciso rever que estes indivíduos foram socializados em famílias e escolas católicas. Não lhe eram permitidos romper as ligações que mantinham com a Instituição Religiosa. No caso em questão ser filho, aluno e indivíduo imerso em um tecido social de cultura religiosa católica não tornava possível para estes, um rompimento com as práticas religiosas. Pois acarretaria ao sujeito, uma exposição e um julgamento simbólico perante a Igreja, instituição tão importante e poderosa no período republicano.

Neste sentido, quando se posicionam contra a chamada “educação leiga ou neutra”, as autoridades mineiras o fazem na figuração de católico. Isto fica explícito nas palavras de Guerino Casasanta, Inspetor Geral da Instrução, em sua declaração do voto contra o ensino neutro. Como o voto é uma manifestação pessoal, ele disserta “em obediência às irresistíveis tendências do povo mineiro, e em nome da minha própria convicção, voto, com estes fundamentos, pela emenda do meu ilustre colega. D. Teixeira Filho”. (CASASANTA, 1933)²¹.

No plano político, a conciliação do Estado com a Igreja é um sinal de cautela, visto que após a Revolução de 1930 com ascensão de Vargas no poder, o Estado de Minas Gerais saiu enfraquecido. Se Antônio Carlos parecera prudente ao evitar um confronto com a Igreja, o seu

²¹ *apud* PEIXOTO, 2004, p. 293.

sucessor Olegário Maciel, esquivava-se a um desgaste desta natureza. Atento aos problemas que estavam ocorrendo no estado, Minas procura reforçar suas bases políticas, sem agredir a velha oligarquia, respeitando os laços que a uniam com o clero.

Esta tática não é um ato isolado na prática política do país; o decreto de Francisco Campos que restituiu o ensino religioso no ensino público, fazia parte da estratégia de Campos no sentido de estabelecer um pacto com a Igreja, revelando o reconhecimento de seu poder mobilizador. Dessa forma, para Peixoto (2004) ao utilizar a escola como elemento de barganha e conciliação no jogo político, “o governo mineiro apenas se antecipa ao governo federal, reafirmando uma aliança que se torna um dos pilares de sustentação do novo regime que se consolida no país em 1937.” (PEIXOTO, 2004, p. 295)

Conflitos, estratégias, conciliações e discursos de todos os tipos adentraram e reconfiguraram a instituição escolar. Neste contexto de transformações sociais e culturais, as práticas escolares que envolviam a leitura, os livros e o espaço da biblioteca sofreram alterações conceituais e estruturais. Desta forma, tentou-se resgatar os enunciados que produziram uma nova representação da tríade – leitura, livro e biblioteca balizados pelo contexto sociocultural e educacional descrito no capítulo I como pode ser visto no próximo tópico.

3 OS DISCURSOS SOBRE LIVROS, LEITURA E BIBLIOTECAS NAS DÉCADAS DE 1920 A 1940.

Os enunciados do movimento renovador pedagógico atribuíram novas formatações as práticas, métodos, tempos e espaços escolares, através de estratégias discursivas que tendiam a reconfigurar velhas e tradicionais práticas sobre o imperativo do novo. Neste contexto destacam-se as modernas teorias pedagógicas que povoavam o imaginário escolar, e legitimava as novas políticas educacionais advindas das reformas escolares ocorridas nos Estados, no período de 1920-1930, que reconfiguraram os programas de ensino das Escolas Primárias e Normais, implantando métodos ativos de aprendizagem.

No embate ante o verbalismo e a passividade tão típicos do ensino tradicional, os enunciados escolanovistas discorriam sobre atividades ligadas ao movimento, reforçando toda uma imagem cinética de educação. Passeios, excursões, jogos e exercícios físicos davam uma nova dinâmica nas atividades, sendo consideradas indispensáveis para um bom rendimento escolar, onde alunos passavam a ser observados e percebidos em constante movimento. (VIDAL, 1998)

Toda esta prática voltada para as atividades do movimento parecia colocar a leitura e os livros alijados dos processos ativos de aprendizagem, pois de que forma, os alunos sentados em posições estáticas nas cadeiras, com práticas silenciosas de leitura poderiam estar envolvidos nas concepções ativas? Neste sentido, Vidal (1998) disserta que a ideia de uma educação cinética, não se restringia à ação física; mas determinava uma nova atitude frente à aquisição de conhecimentos, ou seja, mesmo sentados, em silêncio, alunos e alunas poderiam estar “ativamente” envolvidos com a aprendizagem.

A prática do estudo como forma de pesquisa era um exemplo de ação manifestada na “quietude”. Entretanto, deveria apresentar leituras plurais e multiplicidade de fontes a fim de que houvesse um processo de aprendizagem por parte do aluno. O repúdio dos escolanovistas circunscrevia ao livro-texto, que não permitia diversidade de leituras e protagonizava o ensino. Para Fernando de Azevedo,

a ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido frequentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela “nova função” que lhe atribuiu, como um instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o “centro” em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada, é um ‘instrumento de trabalho’, na atividade total da criança – centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um ‘elemento de cultura’, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho – dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão horror aos livros; este, o livro de que se precisa e se procura, como fonte de informações, de estímulo, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, como que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana. (AZEVEDO, 1933, p. 240)

No discurso de Fernando de Azevedo exprime suas ideias em relação ao livro-texto tão comum nos métodos da escola tradicional. Ao dizer que objeto cultural teria “uma nova função”, Azevedo considerava que o livro deveria ser modificado, porém não só objeto em si, mas todas as práticas e os métodos que o envolviam. Neste caso, a escola nova não o colocaria alijado, mas colocaria o livro sobre outro protagonismo. O escolanovista ainda dissertava

muitas vezes ao falar em livros e na necessidade de suscitar o gosto e hábito da leitura, ouvi uma observação geralmente mal formulada em que, sob o pretexto de se condenar a cultura ‘livresca’, no sentido pejorativo da palavra, o que se pretendia afinal era consagrar, por indolência, o princípio de que o bom senso e a prática podem bastar-se a si mesmos. (AZEVEDO, 1945, p. 344)

Reafirmando a não contradição entre a escola nova e a educação livresca, Maria dos Reis Campos, em *Escola Moderna*, discorria

nas escolas modernas, entretanto, a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar. Nas escolas mais modernas vêem livros por toda parte, tendo-os os alunos com fartura à sua disposição, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Ao contrário: o livro é precioso auxiliar da escola moderna; o livro continua a ter na escola o papel importante que sempre teve. A diferença a esse respeito está, não em sua abolição, que seria absurda, mas sim na maneira de utilizá-lo. (CAMPOS, 1936, p. 272)

O pensamento destes autores escolanovistas caminham numa direção de utilização mais racional do livro, o objeto poderia produzir saber desde que a “a matéria apresentada suscite pesquisa e a reflexão e não seja como um alimento intelectual inteiramente preparado para ser absorvido e assimilado como se fosse uma conserva comprada no armazém” (CAMPOS, 1936, p. 275)

Deste modo, educadores, escritores e intelectuais adeptos ao pensamento escolanovista dedicaram-se a construir “novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura, modelando seu uso escolar e normatizando as formas de apropriação do lido” (VIDAL, 1998, p. 91). De forma que o livro passou a ser entendido como instrumento de acesso a novas informações, permitindo a geração de novos conhecimentos e transformando as leituras escolares em modalidades recreativas e de formação. Neste sentido, começaram a surgir inúmeros artigos especializados em leitura que davam importância ao debate sobre as vantagens e desvantagens do método analítico de ensino da leitura em oposição ao método sintético. Aliado a isso, estabeleceram técnicas voltadas às formas adequadas do ato de ler, incluindo todo um corpo disciplinar voltadas ao leitor e que constavam desde posturas corporais, até mesmo o discernimento quanto ao bom e o mau uso destas leituras. (VIDAL, 1998)

3.1 Discursos sobre a leitura

O crescimento do interesse em pesquisar a leitura era desencadeado pelo aumento das taxas de escolarização, e pela percepção de que um contingente maior de crianças na escola não significava diretamente uma baixa dos índices relativos de analfabetismo²². Porém as pesquisas se resumiam muitas das vezes, em embates dos defensores da leitura oral ou silenciosa, e os métodos para ensino da leitura, analítico ou sintético.

No tocante a leitura oral, sua valorização no campo escolar se dá no final do século XIX e início do século XX. Ao contrário da leitura silenciosa, a oralização se distinguia pelo cultivo da leitura expressiva e pelo recurso do método analítico. Para Vidal (2007) ao identificar bons hábitos de ler com a leitura expressiva, a escola se apropriava de uma prática cultural que circulava na burguesia urbana: a leitura de convívio em voz alta.

A prática da leitura oral esteve bastante presente na escolarização dos saberes, vista como forma de ensinar, exercício de memorização, meio de socialização em festas comemorativas, e mais ainda como forma de avaliar o ensino da leitura, atividade que permaneceu muito tempo sendo cultivada nas escolas. Conforme Klinke (2003, p. 148) a leitura oral sempre foi

²² No período de 1872 a 1920, a taxa de analfabetismo decaiu 11 pontos percentuais, assim de 82,3% em 1872 e 82,6% em 1890 para 71, 2% em 1920. É pois, no período de 1890 a 1920 que tem início a tendência secular de queda do analfabetismo no Brasil. (FERRARO; KREIDLOW, 2004)

base para escolarização, de modo que, “os professores, os inspetores, e com a criação dos grupos escolares, os diretores usaram-na corriqueiramente com vários objetivos, evidenciando-se sua utilização como meio de avaliar a capacidade de leitura dos alunos”.

Os ritos escolares para a leitura em voz alta exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Na sala de aula cuidava o professor de ensinar, meticulosamente, os preceitos de uma boa leitura oral: regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito. Uma leitura perfeita foi assim descrita por Roca

Julio, leia a lição:

O aluno levantando-se, e ficando na posição de sentido, com o braço naturalmente distendido ao longo do corpo, ao segurar o livro com a mão esquerda, tendo o braço levemente dobrado, de modo que o livro ficasse na altura dos ombros e a vista caindo obliquamente sobre a respectiva página, fez a leitura²³

Em geral, a leitura oral era controlada também no seu conteúdo, devendo ser precedida por uma preparação do aluno pelo professor à compreensão do texto a ser lido. De modo que, a leitura oral não se restringia a mera repetição do que foi memorizado pelo aluno, era também uma forma de expressar um entendimento da leitura; desta forma permitia a socialização da criança com os ouvintes. Aliado a isso, a leitura oralizada era um método utilizado pelo aparelho escolar para cultivar a apreciação da literatura e permitir a apreensão do mecanismo de ler, atingindo sua forma mais aprimorada. (VIDAL, 2007)

Entretanto, o crescimento urbano, a proposta de escolarização de massas, a racionalização do tempo e a profusão de informações presente no início do século XX trouxeram novos desafios ao leitor, e impunham uma leitura mais ágil e individualizada que a oral. “A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.” (VIDAL, 2007, p. 506)

A leitura silenciosa era indicada para habilitar o leitor, e de acordo com William Gray, professor de Educação da Universidade de Chigaco, a prática da leitura silenciosa possibilitava ao aluno “a concentrar os pensamentos sobre o conteúdo que lê” (GRAY, 1929, p. 272), ao contrário da leitura oral que dava ênfase a forma; e ao valorizar o conteúdo, estaria promovendo a “leitura inteligente ou meditada”, que conforme William S. Gray

Habilita o leitor a conseguir convenientemente o objetivo visado, como por exemplo lendo para encontrar respostas e perguntas, para obter informações que o ajudem a desenvolver um problema para determinar o intuito de autor, para seguir direções ou para gozar de uma boa história (GRAY, 1929, p. 274)

²³ *apud* VIDAL, 2007, p. 505.

O autor acrescenta que a leitura era, naquele momento, concebida “[...] como um meio de ampliar as experiências de meninos e meninas, de estimular esses poderes mentais e de ajudá-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível.”²⁴ Lourenço Filho, importante pioneiro da educação nova dissertava sobre a questão da leitura silenciosa.

Em face dessas modernas tendências, todas nascidas do estudo objetivo da questão, a leitura não pode ser definida, como outrora, ‘o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito e impresso’. Essa definição é inepta [...] Diz demais, porque, na verdade, o pensamento não está exposto na carta, no livro ou no jornal. O pensamento é uma reação individual, diversa em cada leitor. As palavras escritas ou impressas são possíveis estímulos da atividade do pensamento, não já seu veículo de ideias. Diz de menos, porque tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 36)

Deste modo, tanto a leitura oral quanto silenciosa conseguiam responder aos novos objetivos da leitura: não mais interpretar, porém criar; somente a leitura silenciosa permitiria atingir de maneira eficiente. Aliado a isso, conforme Chartier (1994, p. 150) a leitura atua em diversos níveis de privatização, para o autor; o modo silencioso de ler é uma “prática constitutiva da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou as suas emoções, na solidão e no recolhimento”.

Neste sentido, para legitimá-la todo um campo discursivo apoiado em estudos de laboratório sobre o movimento dos olhos sustentava o apelo à leitura silenciosa, estas pesquisas demonstravam que o avanço da visão era mais rápido do que a oralização do lido. De acordo com Vidal (2007, p. 506) “o domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência”.

Isto posto, quantos livros poderia uma pessoa ler durante sua vida? Lourenço Filho propôs esta pergunta, e para ele existem inúmeros fatores a serem observados para respondê-la. De acordo com o educador “segundo a idade, a experiência e as oportunidades, o maior ou menor cabedal da leitura, e as maiores possibilidades da observação que tiverem sido” (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 7). Para ser mais exato em sua proposição, toma sua experiência pessoal,

Houve fases de minha vida em que li por cinco ou mais horas, em cada dia: noutras menos. Revendo essas fases, posso concluir, modestamente, que tenha lido em média desde os oito anos, na escola ou fora dela, três horas por dia [...] Dado que a média tenha sido realmente dessas três horas diárias, ao cabo de quarenta anos tem-se mais ou menos 43 mil horas.

²⁴ *apud* VIDAL, 2007, p. 506

Talvez eu leia mal: mas leio depressa. A velocidade depende da matéria, da dificuldade dos trechos, dos objetivos que tenha, da circunstância de ser livro da língua nacional, ou idioma estrangeiro, e ainda, de ler em prosa ou verso [...] Por isso, logo se vê, posso gastar numa página trinta segundos, um minuto ou uma hora. Certos textos, eu os leio ‘em diagonal’. Certos livros, leio saltando parágrafos, numa espécie de caça às ideias.[...]

Como quer que seja, posso chegar a uma estimativa razoável de velocidade, e que é a de vinte páginas por hora. Estimativa razoável, para quem lê depressa, e que dá, nos quatro decênios, cerca de 870 mil páginas. Tomada em média de 250 páginas por volume, chegamos a uma primeira e melancólica conclusão: o que pode ler um homem, mesmo leitor incorrigível, é muito pouco. Nesse todo grande esforço, não tenho conhecido senão 35.000 livros completos, ou matéria que a eles corresponda. Admitida a média de 300 páginas por volume, a estimativa baixaria a menos de três mil. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 7-8)

O educador demonstrava preocupação com a extensão da leitura. Mesmo dedicando-se diariamente ao livro, pouca mais de três mil volumes poderiam ser conhecidos diretamente por cada leitor. Uma quantidade pequena em comparação com a soma de informações disponíveis a leitura. Ademais, no discurso do escolanovista as palavras, as horas, os minutos e segundos eram contados e mostrava a sofreguidão de conhecer o mundo através das letras.

Os objetivos da leitura se transformavam e reconfiguravam com os desejos de racionalidade e produtividade da sociedade capitalista em ascensão. Deste modo, “de intensiva culto de um livro na sua singularidade, a leitura passava a extensiva, apropriação do maior número de livros possível” (VIDAL, 1998, p. 97). Portanto, caberia a escola disponibilizar meios para o aumento do universo de leitura do alunado. E com isso, deveria enfatizar o recurso à leitura em silêncio, ao mesmo tempo em que teria de disponibilizar maior quantidade de livros ao público escolar, garantir sua qualidade e abolir a orientação do livro único.

A leitura em silêncio enfatizava o ritmo individual do ler, simultaneamente estimulava a leitura extensiva. A eficiência da tal prática era tanto maior quanto menor fosse a oralização, daí o “interesse constante de professores em impedir a movimentação da boca dos alunos, bem como o hábito de seguir o texto com o dedo no ato de ler.” (VIDAL, 2007, p. 508). A prática deveria ser apenas visual, rápida e eficaz, consoante com os novos preceitos da sociedade moderna, no qual a apreensão veloz da mensagem escrita torna-se única maneira de lidar com a profusão de impressos em circulação e com a proliferação de escritos que demarcaram os usos nos campos sociais, urbano e trabalho.

3.2 Discursos sobre os livros

Todavia, o que deveria ser lido? E como construir um aluno que tenha gosto pela leitura e que adulto mantenha o hábito da leitura? Para tentar responder, construiu-se um campo discursivo em prol de leituras agradáveis, recreativas, e principalmente educativas.

Só se pode despertar e desenvolver o gosto pelos livros, pondo-se ao alcance das crianças os livros que tenham prazer de ler e que são devorados, mal lhes caem nas mãos. E, com o acréscimo incessante dos livros que lhes satisfaçam ao gosto e ao interesse, e com o direito, de escolha, com que lhes desperta o espírito crítico, pelas oportunidades de comparação, alarga-se o campo de suas leituras, e com elas, o horizonte mental e social dos alunos, adquire-se uma nova sensibilidade, resultante de um mundo de ideias e emoções diferente das ideias e emoções em que se vive, e multiplicam-se através dos livros, e como através do filme e do rádio, as possibilidades e os pontos de contato com a experiência humana (AZEVEDO, 1933, p. 133).

Despertar o espírito crítico e adquirir sensibilidades eram objetivos que faziam parte das propostas da escola nova. A emoção estética que poderia ser adquirida pela literatura tornava-se uma das bases para a civilização, que necessitava de sujeitos habilitados no gosto, ao prazer e às possibilidades de manifestar suas sensibilidades. De modo que o valor do livro para o movimento renovador está centrada no prazer e o interesse pelo conhecimento.

Portanto, para estimular o gosto e o hábito de ler, a escolha dos livros deveria ser da criança. Cecília Meireles, educadora e escolanovista considerava que faziam parte da literatura infantil, as obras as quais as crianças sentiam vontade de ler e as liam com vontade. De acordo com a autora, na verdade são as crianças que delimitam a literatura com a sua preferência.

Em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro, o que o não foi, venha a preferir o segundo (MEIRELES, 1979, p. 27)

Neste sentido, assim como a leitura, os livros tornavam-se preocupação para educadores escolanovistas. Os livros adentravam no universo escolar para ser conquistado e descoberto pelo leitor. Transformado em material fechado pelas práticas e métodos tradicionalista, o livro estava sendo reconfigurado pelos educadores novos em obra aberta, desvelando novos significados e interpretações. Nas palavras de Armanda Álvaro Aberto, uma das signatárias do manifesto da educação nova,

O livro ainda é em nossos dias o que vinha sendo de século em século: o melhor instrumento de cultura e de elevação humana. Se o cinema e o rádio agem diretamente, com mais rapidez e com um raio de ação muito mais amplo – pois alcança a massa de analfabetos, – em compensação, não se lhes pode atribuir para

com os que sabem ler o mesmo papel oportuno, íntimo, incomparável do livro como reativo psicológico da vida afetiva e volitiva (ALBERTO, 1934, s/p)

Portanto, nas palavras da educadora, o livro ainda apresentava um protagonismo, mesmo com as inovações do rádio e cinema. Pois ler é considerado “tão ativo quando realizar um experimento” (HALLEWELL, 1985, p. 235). De forma que serve como fonte de experiência e campos de investigação, depositário da cultura universal, e estimulador e produtor de novos saberes. O livro começou a ter então, outras significações no contexto escolar.

Contudo, não era qualquer livro que poderia adentrar os espaços escolares dedicados a leitura: salas de aula, bibliotecas e *clubs de leitura*. Conforme Gimeno Sacristán (2003, p. 183) “os meios impressos permitem distinguir entre os escritos que podem circular nos sistemas de informação dos mais velhos e das crianças, delimitar o que é ‘adequado’ e licito de ler, é graduar a passagem um tipo de leitura a outras”. De acordo com o autor “escrito para ser lido, o texto será fonte de conteúdo básico de comunicação de informação, que torna as instituições escolares agentes educacionais controladores do que não podem aprender” (GIMENO SACRISTÁN, 2003, p. 183)

Neste sentido, as estratégias discursivas sobre os livros adequados para crianças, abordavam temas como adequação e conformação do texto a linguagem infantil, aos interesses da criança e à formação do caráter civilizado. De modo que para Cecília Meireles (2001), escrever livros infantis era uma ciência e uma arte, pois tornava-se necessário conhecer as condições, o funcionamento e as características da infância. E assim, perceber todo o infinito que as palavras comportam, “os escritores deviam produzir obras com linguagem acessível ao público infantil, respeitando as possíveis dificuldades de sua compreensão aos vocabulários difíceis” (MELLO; MACHADO, 2008, p. 14).

Desta maneira, quando o autor conseguisse elaborar todos os pontos descritos acima, o escritor atingiria a arte, pois “se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina.” (MEIRELES, 2001, p. 121)

A falta de relação entre ciência-arte, na perspectiva de Meireles, era a falta de dedicação e adequação ao universo infantil. Os autores de livros infantis escreviam narrativas ‘fantásticas’, rebuscadas, que não condiziam com o vocabulário da infância. Outros

escreviam narrativas muito simples, e enxergavam a criança como um público pouco exigente. De modo que não atingiam o mínimo interesse por parte do leitor e o mínimo de estética.

No que concerne a produção dos livros para crianças, Miguel Arroyo (1968) explica que desde o período de transição entre o império e a república, quando houve uma “nova orientação pedagógica”, “já se verificava o profundo interesse da criança por leituras, sem que, entretanto, de modo geral houvesse elemento literário correspondente a essa curiosidade infantil em todos os seus termos, e de modo amplo, abrindo exceções sempre para os clássicos da literatura infantil” (ARROYO, 1968, p. 119). Segundo o autor, os primeiros livros elaborados, especificamente para crianças, eram compilações e adaptações do acervo europeu, e existiram coincidentemente com outros livros produzidos ou adaptados para o uso escolar.

A presença de um mercado consumidor de literatura infantil e livros didáticos proporcionou a ascensão de uma indústria dedicada à produção destes tipos de livros, que se escudava nos seus lançamentos de obras individuais em recomendações nacionalistas, pedagógicas e literárias. Diante destas circunstâncias, é que formou-se nas primeiras décadas do século XX, uma literatura infantil na condição de gênero literário para este público específico.

3.2.1 A literatura infantil

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começava a exercer sobre os escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstravam que o mercado estava sendo favorável aos livros. Além disso, a presença de fatores como a consolidação da escola enquanto instituição social e as campanhas cívicas em favor da modernização da imagem do país contribuíram para o fortalecimento desta indústria que ascendia (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 21)

Conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) foi no final da década de vinte e início dos anos trinta que se desenhou, definitivamente, no cenário brasileiro, um gênero infantil na literatura. Inclusive no meio escolar, separando os dois grandes tipos de livros: didáticos e os livros de leitura. Ruptura que pode ser verificada nas palavras de Maria dos Reis Campos que os distinguiam.

Os livros didáticos são meios auxiliares do ensino. [...] são fontes informativas que o aluno consulta como complemento ao estudo feito, ampliação e realização das noções que adquiriu, fixação ou precisão de pontos que não ficaram perfeitamente esclarecidos. [...] Os livros de literatura têm papel específico, com duas formas principais: o estudo da língua e o de moral. Neste grupo se reúnem desde as mais simples histórias para criança até expressões mais altas, que vão acompanhando pari-passu a evolução do espírito infantil. (CAMPOS, 1936, p. 255-256)

No enunciado da educadora sobre a produção para criança fica evidenciada a finalidade educacional dos tipos de livros, os didáticos como meio auxiliares do ensino, e não como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. Deveriam ser precisos. Expor a matéria com clareza e método agradável e interessante. Ademais, ser escrito em linguagem simples, com correção. Os livros de literatura eram divididos entre os que serviam para despertar o gosto por ler, como livros de estampas, álbuns, de histórias e folhetos diversos; “e os que serviam para a aprendizagem e cultivo da leitura, como livros de leitura, de histórias, contos, seletas, romances, revistas e jornais. Para bem cumprir o objetivo de ‘criar o gosto pela leitura’ (VIDAL, 1998, p. 95). Tanto os livros didáticos, quanto os livros de literatura possuíam o propósito educacional de agradar o gosto infantil – o qual se buscava conhecer – e educar a criança por meio da leitura.

Com isso, atenta-se que a premissa da criança escolarizada constituía-se como pressuposto para que tudo que envolvesse a infância tivesse o objetivo de educá-la. De forma que, os livros de literatura materializavam as aspirações sociais de educar as emoções, a sensibilidade e os impulsos naturais.

Contudo, a literatura infantil para alguns autores escolanovistas, ia além dos propósitos de escolarização, pois os livros literários ofereciam momentos de prazer, e conseqüentemente despertava na criança o interesse e o gosto pela leitura prazerosa, para Fernando de Azevedo (1968) em um discurso proferido na Inauguração da Biblioteca Escolar Fernando de Azevedo em 1933,

renovação das técnicas de ensino, que rejeita a rígida disciplina de livros padronizados, [...] que oferecem as bibliotecas, onde o aluno vai encontrar, para seu benefício e prazer, uma variedade sempre renovada de livros suscetíveis de satisfazer à multiplicidade de seus interesses, de seus gostos, de suas aptidões e de suas necessidades. (AZEVEDO, 1968a, p. 201)

Na passagem, o educador disserta que as remodelações das práticas e métodos permitiam uma autonomia da criança sobre o que lia. Entretanto, mesmo as ideias adentrando as escolas e conferindo a criança uma posição de destaque, a prescrição e controle sobre os livros e leitura nas políticas de acervo ainda prevaleceram sobre liberdade de escolha. De qualquer maneira,

o educador mencionava que a literatura infantil tentava firmar a ideia do gosto pela leitura, através do prazer do público infantil.

Ademais, Azevedo (1968b) informava que foram vários fatores sociais que ajudaram a construir um público infantil, composto por crianças de um ou de outro sexo, de idades diversas, provenientes de todas as classes sociais, com hábitos familiares diferentes, vivendo em ambientes diferentes. De modo que, “sendo diferentes as necessidades desse novo público ou grupo social, são e tinham de ser forçosamente dos mais diversos tipos e graus os livros de crianças que se destinam aos diferentes setores em que se reparte o público da infância e da primeira adolescência” (AZEVEDO, 1968b, p. 218)

3.2.2 Os livros infantis

Para atender este novo público que surgia, a psicologia moderna aconselhava que se buscassem os interesses e as aspirações espontâneas da criança nos sintomas de suas necessidades físicas e espirituais. Nas palavras de Cousinet (1950, p. 100)²⁵ “Conhecer todas as necessidades, para dar a infância os meios de satisfazê-la, é sem dúvida, tarefa difícil para a educação nova. Mas essa é que a tarefa da educação nova”. De modo que a “necessidade” para a escola nova é o móvel para todas as ações, uma força que impulsiona o organismo a agir para satisfazê-la.

Isso contribuiu para conhecer as necessidades da criança, a fim de que fosse dado o essencial para o seu desenvolvimento e sua formação. Neste sentido, os livros deveriam estimular o interesse da criança, “só se pode despertar e desenvolver o gosto pelos livros, pondo-se ao alcance das crianças os livros que tenham prazer de ler, e que são devorados, mal lhes caem nas mãos” (AZEVEDO, 1968a, p. 198).

Avivar o interesse pela leitura para construir o gosto pela leitura era um dos argumentos para constituir um bom livro para a criança; para Cecília Meireles (2001), o esforço de compreender a criança, ou para adivinhar sua predileção tornava um esforço para a escrita. Conforme Meireles (2001, p. 128) “é um abalo para a sensibilidade dos que realmente se

²⁵ *apud* MESQUITA, 2010, p. 68

interessam pela infância pensar nas sugestões que se podem encerrar num livro que vai parar nas mãos da criança, e que seus olhos avidamente se põem a percorrer”.

A escritora Cecília Meireles, signatária do manifesto da educação nova e defensora da literatura infantil, argumentando sobre o assunto, defendia que era preciso colocar à disposição da criança diversos livros. Mas dotados de valor científico, poético e moral. De forma que o livro deveria ser útil, posto de maneira agradável para um melhor aproveitamento pelo leitor de suas mensagens. Para a poetisa e educadora era preciso, contudo, que se ofertassem bons livros, porque entre “não ler” e “ler” um livro ruim, era preferível “não ler”.

Meireles (2001) acreditava na importância do livro na formação do indivíduo e entendia que poderia ser “o melhor”, ou também o “pior” dos elementos de auxílio da educação das crianças. Dessa maneira, afirmava ser preciso que os responsáveis pelas crianças lessem os livros antes de confiarem a elas.

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito. (MEIRELES, 1979, p. 96)

Cecília Meireles toca em um ponto importante, a liberdade de escolha dos livros, mas acima de tudo, vigiada. Livros como é dito pela educadora podem ser prejudicial na educação das crianças. Neste ponto, fica nítido um campo discursivo que conforme Klinke (2003, p. 185) demonstra lutas pelo poder de designar boas leituras; nas palavras da autora “existia um movimento de censura. O lugar da autoridade no campo educacional [...] era propício para convencer o leitor [...] de que era preciso escolher, ou melhor, [...], abster-se das leituras, para que elas não o contaminassem”.

A compreensão de controle de obras pela análise de seu teor e mérito, levava a ações, muitas vezes arbitrárias, especialmente, em função do acirramento das lutas políticas no Estado Novo. O rigor no combate a ideologias subversivas direcionou em momentos, a ofensiva contra o livro. (VIDAL, 1998). Em 1939, o secretário geral da educação, José Pio Borges de Castro, realizou “o expurgo de 6.000 volumes das bibliotecas escolares (‘pejadas de livros

inconvenientes’), e propôs um concurso de livros infantis visando a ‘exaltação das qualidades distintivas das almas nobres e corajosas, probas e patrióticas’²⁶.

Neste sentido, inúmeras estratégias discursivas projetavam o “bom” livro para a criança, tanto em seu conteúdo, quanto na sua qualidade e organização. Pois estes elementos eram aspectos que atraíam o leitor e o instigava à leitura. Cecilia Meireles mencionava que nem sempre o mais belo livro era o que apresentava um conteúdo rico e harmônico e enfatiza,

os livros que mais têm durado não dispunham de tamanhos recursos de atração. Neles, era a história, realmente, que seduzia, - publicidades, sem cartanagens vistosas, sem os mil recursos tipográficos que hoje solicitam adultos e crianças fascinando-os antes de se declararem, como um amor à primeira vista (MEIRELES, 1979, p. 33)

A escritora ao mencionar sobre os conteúdos dos livros, também, denunciava as ações tipográficas e as propagandas que tentavam persuadir e impor determinados livros. No que diz respeito às estratégias de publicidade, está se afirmava como detentora de um conhecimento que informava sobre a presença de um determinado produto que era absolutamente necessário à criação e correto desenvolvimento dos filhos. (GOUVÊA; PAIXÃO, 2007)

Em relação a tipografia, mesmo com o uso excessivo revelado por Cecilia Meireles, ampliavam-se os critérios definidores de uma boa publicação, e deste modo, era imprescindível o cuidado com a produção do impresso. Vidal (1998) informa que no programa de Literatura Infantil para a escola de professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, Elvira Nizynska da Silva elucidava alguns desses critérios: texto; organização (unidade, atualidade e exatidão das noções); adaptação para desenvolver o interesse na criança; qualidade artística; linguagem (propriedade, correção e simplicidade); feição material; formato; encadernação; papel; impressão e gravuras (NIZYNSKA, 1938)²⁷.

Os critérios eram compartilhados por outros educadores, M. Moura Santos (1933) sugeria que livros e cartilhas do curso elementar, em São Paulo, deveria atentar para: linguagem; fim educativo (formação do caráter); atividades (leituras e comentários das lições) e tipos gráficos e clichés (coloridos, quando possível). Algumas especificações chegavam a ser detalhadas. “tamanho do tipo, corpo 10 e 12; espaço entre os tipos (0,3 ou 0,4 milímetro); espaço entre linhas (entre 6 e 10 centímetros) (entre 2, 5 e 3,5 polegadas); para os principiantes, linhas do

²⁶ *apud* VIDAL, 1998, p. 92

²⁷ *apud* VIDAL, 1998, p. 94

mesmo comprimento; papel sem brilho; impressão nítida, em tinta preta” (SANTOS, 1933, p. 55-56)²⁸

A questão da boa produção estética na confecção de livros para crianças, não se restringia aos educadores; o jornalista e escritor Eduardo Frieiro discorria que era necessário uma campanha no sentido de que os livros para a infância fossem “sob o duplo ponto de vista da estética e da comodidade de leitura, um conjunto de perfeições” (FRIEIRO, 1926, p. 84). Uma vez que, segundo ele, a “questão da execução tipográfica, frequentemente transcurada, não era de menor importância, sobretudo no que concerne à escolha do papel, ao corpo e grossura de ‘olho’ dos caracteres, largura das linhas e grau das entrelinhas” (FRIEIRO, 1926, p. 84). Neste sentido, para o escritor e jornalista para conseguir atingir o propósito de uma campanha a favor da estética do livro para infância, era “indispensável a harmônica colaboração de autores e editores, de tipográficos e ilustradores” (FRIEIRO, 1926, p. 84).

Como apontado por Frieiro, os ilustradores também possuíam um papel fundamental na confecção dos livros infantis, porque contribuía no incentivo à leitura, no auxílio da compreensão do texto escrito e no desenvolvimento da percepção da criança. Para Vidal (1998, p. 94) os livros dos primeiros anos, por exemplo, “deveriam conter figuras, de preferência colorida, cheias de vida, reais e bem desenhadas. Tão indispensáveis, que seriam quase exclusivamente de figuras os livros para os alunos e alunas que ainda não soubessem ler”. A escritora, poetisa e educadora Cecília Meireles apontava a questão da ilustração nos livros infantis,

Seria interessante também, observar o papel das ilustrações nos livros infantis. Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos. Grandes e boas ilustrações, - pois a criança só se devia dar o ótimo. Já noutras leituras, mais adiantadas, quando a ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender, sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos. (MEIRELES, 1979, p. 112)

Deste modo, percebe-se a preocupação com a estética dos livros para crianças, e a abertura de todo um campo discursivo que abordava as questões tipográficas, de acordo com Chartier (2010, p. 22) “a historicidade primeira de um texto é a que lhe vem das negociações estabelecidas entre a ordem do discurso que governa sua escrita, seu gênero, seu estatuto e as condições materiais de sua publicação”. Desta maneira, os discursos sobre a confecção dos

²⁸ *apud* Vidal, 1998, p. 94

livros deveriam abarcar, também, os “homens da oficina”²⁹. Pois as “formas e disposições do texto impresso não dependem do autor, o qual delega àquele que prepara a cópia ou àqueles que compõem as páginas as decisões quanto à pontuação, acentuação e ortografia” (CHARTIER, 2010, p. 22)

3.2.3 O mercado livreiro

A demanda por livros e o crescente mercado livreiro ocasionaram um incremento na produção, apesar das dificuldades encontradas pelos livreiros referente aos custos dos papéis e equipamentos gráficos. O comércio de livros até o final da década de 1920 não era um dos mais promissores. Eram poucos os pontos de venda e limitados nos bairros ricos de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo que boa parcela dos negócios estava baseada na importação de livros franceses e portugueses. Para Armanda Álvaro Alberto em sua pesquisa sobre as leituras dos adolescentes e criança, informava que “enquanto bons autores brasileiros e portugueses conseguem agradar muito pouco aos adolescentes, as péssimas traduções de romancistas franceses, alguns bem medíocres, são estimadíssimas”. (1926, s/p)

A pesquisa de Armanda Álvaro Alberto comprovava que o consumo de livros girava em torno das produções brasileiras e portuguesas, mas acima de tudo francesas. De forma que a produção editorial brasileira preferia trabalhar nos “campos seguros dos livros didáticos e de legislação [...] e os nomes consagrados da literatura brasileira como Machado de Assis e José de Alencar, continuavam a vender, mas em edições impressas em Paris” (HALLEWELL, 1985, p. 235)

Em 1920, publicou-se no Rio de Janeiro e São Paulo, simultaneamente, pouco mais de duas centenas de títulos, com uma tiragem na casa de 900.000 exemplares, enquanto que em 1934, somente o Estado de São Paulo lançou no mercado 251 novos títulos, e com uma tiragem na ordem de 1.642.050 exemplares, e o número de editoras atingiu a 146 casas em 1936 e 171 no ano seguinte. (MACHADO, 2002).

Neste período começaram a ter renovações no mercado de livros, editoras como a Cia Editora Nacional (sendo proprietário Monteiro Lobato) começaram a publicar títulos na área

²⁹ CHARTIER, 2010

educacional e de literatura infanto-juvenil. A presença de Monteiro Lobato no cenário da produção editorial é marcada por inovações no mercado. Conforme Passiani (2009) Lobato revolucionou o sistema de distribuição do livro, investiu no marketing do produto e modificou radicalmente o padrão editorial dos livros, alterando tanto seu aspecto interno, quanto o externo (capa, ilustração, tipo de letra etc.).

A importância da editora de Monteiro Lobato, chegou a tal ponto que boa parte dos literatos do período desejavam ser editados por ele; “com isso, aumentava consideravelmente sua participação no sistema de classificação dos escritores: quem ou o quê seria publicado dependia de suas decisões e de seus critérios” (PASSIANI, 2009, p. 128)

O prestígio da Companhia Editora Nacional, levou Fernando de Azevedo em 1931, a criar e dirigir a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), selo editorial do qual fazia parte a série Iniciação Científica, que publicava textos inéditos na área científica, e a Brasileira, a primeira coleção de estudos brasileiros, de alto nível. Contudo, anteriormente, em 1927 percebendo o aumento exponencial da procura de livros, Lourenço Filho propôs a Walther Weiszflog, um dos diretores da Companhia Melhoramentos de São Paulo, a organização de uma série pedagógica, intitulada Biblioteca da Educação, com traduções e originais de educadores Brasileiros.

Os textos traduzidos eram de autores ligados ao Instituto Jean Jacques Rousseau, como Claparede; Ferriere; Durkheim; Pieron, Binet e Luzuriaga. Na coleção, também, havia traduções de educadores e intelectuais da Columbia University, dos Estados Unidos, como Dewey e Kilpatrick. De acordo com Carvalho e Toledo (2006, p. 55) “os autores escolhidos não só eram referências do campo educacional, mas também pertenciam a instituições reconhecidas internacionalmente. Apresentadas aos leitores pelos prefácios [...]. Transformavam-se também em referência para o campo da educação no Brasil”.

Em relação às obras originais editadas por Lourenço Filho, destacavam-se uma rede de autores brasileiros que o acompanhavam em sua trajetória política e institucional. Entre 1927 e 1930, o editor escolheu autores ligados ao movimento educacional paulista, como: Sampaio Dória; Firmino Proença; H Geenen e Octavio Domingues (CARVALHO; TOLEDO, 2006). A ideia de coleções prosperou, e em 1929, Paulo Maranhão iniciava sua Coleção Pedagógica,

demonstrando, assim, que o mercado editorial, principalmente, ligado ao campo educacional, crescia

Multiplicaram-se as casas editoras, cujo número atingiu a 177, em 1937; subiram, nesse mesmo ano, a 2.044 as tipografias; passou-se a imprimir, na capital do país tanta abundância que em 1939 se elevou a 797 o número de obras publicadas, e só uma empresa editora conseguiu, a partir de 1936, guindar a sua produção anual a cerca de 2 milhões e meio de exemplares; e o comércio de livraria atingiu em 10 anos uma intensidade surpreendente, quer na venda de livros publicados por empresas nacionais, quer na colocação de obras importadas não só da Europa, mas dos Estados Unidos. (AZEVEDO, 1968, p. 204)

Importante salientar que livros e leitura tornaram-se preocupação de educadores, políticos, professores, pais e outros estratos sociais. De simples depositário da cultura universal, o livro passa a ser visto como fonte de experiência. Com isso, um novo campo se instituía. A leitura destacava-se na formação intelectual dos educandos: “meio de acesso à informação e ‘elemento’ formador da mente infantil. O conhecimento da experiência acumulada passava a condição de possibilidade de construção das futuras experiências individuais – criação” (VIDAL, 1998, p. 93)

As estratégias discursivas que orbitavam os temas – livros e leituras – possibilitaram a introdução de algumas inovações nos programas de ensino e linguagem das escolas. Os discursos que envolviam a prática da leitura e uso dos livros adentraram as salas de aula e modificavam os espaços dedicados a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura corrente. Ao remodelar os ambientes escolares, indicava-se que o ensino da leitura deveria ser feito em um espaço amplo, arejado e devidamente mobiliado, ocupado por crianças do mesmo nível de conhecimento, a mesma faixa etária, todos com os mesmo materiais, próprios para o ensino da leitura e da escrita, em horários determinados.

Além da sala de aula, destacavam-se os *clubs de leitura*, lugar dedicado ao desenvolvimento da leitura que ampliava a atuação da sala de aula e da biblioteca. Eles tinham como objetivo, segundo o Regulamento do Ensino Primário de 1927, em seu art. 199,

O club terá por fim estimular a leitura de bons livros e favorecer o desenvolvimento do gosto na escolha das obras; promover a leitura em voz alta e a audição inteligente por parte do auditório infantil que assistir à leitura; desenvolver as aptidões de expressão por exposições orais que farão os alunos do resultado de suas leitura e da sua opinião sobre os assuntos sujeitos à deliberação do club; aumentar a biblioteca escolar pelo próprio esforço dos membros do club, os quais deverão conservar e encadernar os livros da biblioteca.

Os *clubs de leitura* eram lugares que mais se aproximavam das ideias de renovação educacional, pois colocava os alunos como membros ativos da direção e organização do

ambiente. Ademais, eram as próprias crianças que selecionavam os livros para serem lidos nos clubs, e também na sala de aula, “ou seja, as crianças eram representadas como membros ativos da comunidade de leitores” (KLINKE, 2003, p. 94)

3.3 Os discursos sobre a biblioteca escolar

Outro espaço importante para a escolarização da leitura é a biblioteca, que possuía o objetivo de apoiar o ensino e o desenvolvimento da leitura nas salas de aula. A associação de bibliotecas a escolas primárias não era novidade no cenário educacional brasileiro; desde o período oitocentista, as bibliotecas eram previstas nas plantas dos grupos escolares³⁰ para uso e instrução de professores, entretanto, despontava o interesse para a construção destes espaços para os alunos. Elas só aparecem como ambiente integrante nos grupos escolares, depois da década de 1920. Acrescenta-se a este

A construção de bibliotecas para o alunado objetivava colaborar na construção do gosto e hábito para a leitura. Nas palavras de Lourenço Filho (1944, p. 6) “ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é aparelho imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto”. Neste sentido, a biblioteca também se constituía um espaço com intervenções, principalmente dos escolanovistas, que a consideravam como coração da escola, nas palavras de Maria dos Reis Campos (1930, p. 272), “nas escolas modernas [...] a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar”. Para a educadora Armanda Alvaro Aberto, signatária do manifesto da educação nova, a criação destes espaços visava “instruir as crianças no uso dos livros e das bibliotecas como instrumentos de trabalho, treinar as crianças em atividades sociais (clubes de leitura e dramatização, autocontrole dos alunos etc.) e, sobretudo, ensinar a ler por prazer, como um hábito para toda a vida” (ALBERTO, 1932, s/p). Ademais, mencionava que “havia grande necessidade da instalação de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino” (ALBERTO, 1928, s/p). O acervo amplo e diferenciado das mesmas cooperaria para modificar e sanar o panorama de leitura do alunado.

³⁰ As bibliotecas escolares foram previstas para os grupos escolares, nas escolas isoladas não há registro deste espaço nas plantas..

Os discursos educacionais baseados no ideário renovador pedagógico modificaram a formatação das bibliotecas escolares, que deixaram de ser apenas um espaço colecionador e organizador de “bons livros” para se converterem em ambientes estimuladores do gosto pela leitura. (VEIGA, 2004). Portanto, o lugar visava despertar o espírito crítico e novas sensibilidades, que também, só poderiam ser estimuladas com espaços que valorizasse a criança. Para isso, era necessário respeitar as características bio-psicológica da criança, e conformar com os ideários da nova pedagogia. Deste modo, dissertava Fernando de Azevedo (1968, p. 201)

com a renovação dos métodos escolares, as bibliotecas tomaram um impulso vigoroso e ganharam não só em extensão, multiplicando-se por toda parte, em escolas de todos os graus e categorias, mas em linha vertical, renovando-se e aperfeiçoando-se, para se tornarem cada mais acessíveis, atraentes e utilizáveis sob o influxo das novas ideias de educação. Mas se examinarmos a questão de perto, não nos pode surpreender esse isocronismo dos dois movimentos, paralelos e sincronizados, o da renovação educacional, de um lado, e o das bibliotecas escolares, de outro, desenvolvendo-se segundo o mesmo ritmo e na mesma direção. (AZEVEDO, 1968, p. 201)

Desta maneira, os enunciados da educação nova reestruturaram as práticas e o espaço da biblioteca, tentando modificar hábitos já construídos, e estabelecendo novas atitudes perante os livros e as bibliotecas. Algumas novidades como livros dispostos em estantes a altura das mãos das crianças, o que permitia aos leitores infantis um acesso direto aos volumes, que poderiam ser lidos no local ou retirados para leitura em casa: práticas consideradas novas, mas não inéditas.

As estantes baixas permitiam que a criança escolhesse o livro que a agradasse, e construísse uma relação de prazer com o título, a capa e plasticidade da edição. Para Cecília Meireles as bibliotecas correspondiam a uma necessidade do período, para a escritora, os espaços colaborariam para que os adultos percebessem as preferências das crianças. “Pois, pela escolha feita, entre tantos livros postos em sua disposição, a criança revela o seu gosto, as suas tendências, os seus interesses”. (MEIRELES, 1979, p. 111).

Os livros dispostos nas estantes caracterizavam-se por ser repletos de imagens e com “poucas letras para os alunos iniciais eram substituídos paulatinamente por histórias mais elaboradas e menos ilustradas nas séries mais avançadas”. (VIDAL, 2004, p. 193). No programa de Linguagem do Distrito Federal, publicado em 1934 na seção dedicada a biblioteca fica claro a exposição acima.

Os pequeninos que não sabem ler, encontram nas estampas encanto maravilhoso que aliam ao interesse das histórias que ouvem, despertando-lhes de tal sorte no espírito o desejo de penetrar por si mesmos no sentido misterioso dos sinais gráficos. Esse desejo vai fazer que consideram a leitura como uma gozo ambicionado e vai leva-lo a querer ler, a pedir que lhes ensinem a ler. Os maiores, os que sabem ler, encontram aí ocasião para exercitar e fortificar o gosto pelo livro, adquirindo assim hábitos definitivos de leitura e meditação. (PROGRAMA, 1934, p. 184)³¹

Para que as crianças tivessem um horário definido para a ida a biblioteca, os regulamentos das escolas primárias especificaram um tempo determinado, que foi introduzido no quadro curricular, ou em sala de aula. Geralmente, após o termino dos exercícios proposto pela professora, e enquanto finalizavam os trabalhos pelos colegas, de forma a respeitar o ritmo individual de aprendizagem, os alunos eram incentivados a buscar livros para leitura silenciosa. (VIDAL, 2004)

A educadora Armanda Alvaro Alberto apontava trabalhos que deveriam ocorrer dentro do espaço da biblioteca, como exposições de livros e gravuras organizadas pelos próprios frequentadores da biblioteca e pequenas palestras feitas a convite, que segundo Armanda deveriam ser ministradas por “pessoas capazes de interessar auditório tão exigente”. (ALBERTO, 1932). Outra atividade importante para Armanda era a hora do conto que para ela seria conduzido por uma bibliotecária; ela destacava que os trabalhos realizados na biblioteca remetiam as tarefas sociais como a colaboração, coparticipação e solidariedade, a partir do trabalho conjunto entre crianças, jovens, adultos e bibliotecários.

3.3.1 Experiências escolanovistas em São Paulo e Rio de Janeiro

As cidades de São Paulo e Rio de Janeiro se destacaram em implementação de bibliotecas consideradas modelo. Lourenço Filho, quando reformou a instrução pública paulista implantou bibliotecas em escolas e criou a Biblioteca Pedagógica Central. Na gestão de Fernando de Azevedo institui-se, a partir do Código de 1933, no art. 106, a criação de bibliotecas escolares infantis, o Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares e a Biblioteca Central de Educação do Departamento de Educação paulista. Em 1932, o Estado de São Paulo noticiava,

as bibliotecas escolares constituem sem dúvida alguma a mais útil distração para as crianças e mais nobre pretexto para aproximar família da escola. A campanha para a constituição das bibliotecas em nossas escolas já está colhendo seus frutos. No grupo escolar Maria José, desta Capital, inaugurou-se há dias a biblioteca “Fernando de Albuquerque” com 700 volumes [...] Está franqueada não só aos escolares como

³¹ *apud* VIDAL, 2004, p. 193

às suas família. E são os próprios alunos que a dirigem. (“Uma bibliotheca escolar”. O estado de S. Paulo, 15/6/1932)³²

As campanhas pela implantação destes espaços movimentaram a comunidade escolar, através de associações de pais e mestres, ou entidades similares que eram cada vez mais correntes. A participação dos familiares é oficialmente reconhecida, no art. 109 no Código de 1933 que previa que professores e diretores de escolas poderiam se valer da contribuição das associações de pais e mestres, do auxílio da municipalidade, de doações de livrarias e editoras e de festivais para organizar sua biblioteca. De modo a estabelecer uma relação entre comunidade-escola-biblioteca.

O Código de 1933, também, estabelecia regras como a seleção de livros por professores e diretores, informava que a guarda da biblioteca era de responsabilidade de alunos escolhidos, e a direção entregue a diretores ou professores. E indicava que o processamento dos livros deveria seguir o sistema instituído na Biblioteca Central de Educação. (VIDAL, 1998; 2004).

A legislação paulista previa em relação às bibliotecas escolares, tanto nos Institutos de Educação, quanto nos grupos escolares, algumas inovações como: seções de consulta, referência e investigação, classificação, catalogação, estatística, inventário e conservação de livros. Ademais, incluía atribuições ao profissional bibliotecário, que iam além de organizar e administrar livros, orientar as leituras dos alunos, propor compras de livros, dar aulas de biblioteconomia quando solicitado e apresentar relatórios semestrais dos trabalhos efetuados. As bibliotecas eram concebidas como circulantes, ou seja, com possibilidade de consulta local e empréstimos. (VIDAL, 1998; 2004)

No entanto, a questão da biblioteca em São Paulo não ficava restrita aos setores educacionais. O Departamento de Cultura com diversas divisões possuía uma seção, somente para bibliotecas. Influenciado por vários intelectuais como Mário de Andrade, Paulo Duarte e entre tantos, que acreditavam que a regeneração social passava por modificações no campo cultural,

As atividades culturais restringiam-se ao que as escolas mostravam. O homem culto era aquele que recebera instrução e essa era a tarefa escolar. Além disso, existia cultura como lazer: a música, o teatro [...] O departamento de Cultura, se não deu um novo conceito para este termo, reforçou uma nova tendência: Cultura como algo que se distinguia da instrução escolar e ia além do simples divertimento. (MILANESI, 1986, p. 77)

³² *apud* Vidal, 2004, p. 198.

Os dois anos em que Mario de Andrade esteve à frente do Departamento (1935-1937) deixaram marcas intensas, particularmente, no setor da divisão de bibliotecas tendo Rubens Borba de Moraes como seu primeiro diretor, fato que determinou a fusão das bibliotecas públicas existentes na capital (transformando-se na atual Mario de Andrade) e a construção de um edifício próprio para abrigá-la, a criação de um conselho Bibliotecário e de um Curso de Biblioteconomia. (MACHADO, 2002).

Ações que influenciaram não apenas, as bibliotecas públicas, mas as escolares, visto que o curso de biblioteconomia formava profissionais para atuarem nestes espaços. Contudo, mesmo com o apoio do prefeito Fábio Prado, os criadores do Departamento enfrentavam a oposição política e da imprensa, como reporta Milanesi (1986, p. 77): “a principal acusação: esbanjamento de dinheiro [...] A gazeta de 14 de Fevereiro publicava com destaque, referindo-se a criação da Biblioteca Infantil do município: mais uma criação inútil do município. Mesmo com a saída de Mário de Andrade na direção do Departamento de Cultura “motivado por questões políticas, a iniciativa obteve êxito, sendo copiado por diversos municípios no território brasileiro (MACHADO, 2002, p. 45).

Outra contribuição ao panorama de bibliotecas escolares são os exemplos do Distrito Federal, que após as reformas escolares empreendidas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sistematizaram a legislação referente a estes espaços e promoveram a implantação de bibliotecas nas escolas. Na gestão de Azevedo, a elaboração de instruções programáticas do ensino elementar, que normatizavam o ensino infantil e primário, atentou-se para a questão das bibliotecas escolares. De acordo com as novas diretrizes, ficava cada escola obrigada a manter dois ambientes: um para alunos e outra para professores. Os acervos dessas bibliotecas passariam a ser inventariados em livro distribuído pela Diretoria Geral.

Ademais, as novas leis normatizavam os espaços das escolas normais, a “reforma azevediana propôs uma organização mais racional da biblioteca [...]. Criava o cargo de bibliotecário, exclusivamente, para gerenciar o acervo destinado à formação de professores”. (VIDAL, 2000, p. 348). A biblioteca do Instituto de Educação passava, com isso, a ter um novo perfil, e despertava práticas diferenciadas em relação ao espaço e ao acervo, como: controle de entrada de livros, consultas contabilizadas no acervo, empréstimos, horas específicas para atividade

inserida no tempo escolar para frequência à biblioteca, indicação de impressos nos programas de disciplinas e realização de seminários e discussão de textos. Conjunto de práticas que remodelaram as bibliotecas, os livros e a prática da leitura. (VIDAL, 1998; 2000).

Após Fernando de Azevedo, assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública Anísio Teixeira que estende o decreto de Azevedo e cria a Biblioteca Central de Educação (BCE) – Decreto 3.763, de 01 de fev. 02 de 1932 – “com o objetivo de incentivar o intercâmbio bibliográfico e cinematográfico e coordenar as atividades das bibliotecas escolares” (VIDAL, 2004, p. 192)

No mesmo período durante a Gestão de Teixeira, Cecilia Meireles foi designada para o Instituto de Pesquisas Educacionais. Poucos dias depois organizava, com a colaboração do escritor Alfonso Reys, embaixador do México no Brasil, e de duas estagiárias, uma Biblioteca Popular Infantil. O pavilhão Mourisco como era chamado, de início era para ser uma biblioteca infantil pública, porém na inauguração de 15 de agosto de 1934 foi denominado Centro Cultural Infantil. Para Lobo (2010, p. 53) “a biblioteca infantil representava um dos sonhos vividos da educadora, em uma fase de sua vida de grandes realizações, pois significava tornar realidade todas as possibilidades para criar o mundo para crianças”.

O pavilhão Mourisco foi a primeira biblioteca infantil do Brasil, e foi considerado um dos principais projetos da Gestão de Anísio Teixeira. O espaço era tido por este como “Casa da Criança”. De fato, o nome condizia, pois o lugar ambientava um “mundo encantado”. Além disso, “na época havia bibliotecas que jamais permitiam a entrada de crianças, outras que somente consentiam o acesso de menores acompanhados dos pais”. A biblioteca do Mourisco foi além” (PIMENTA, 2001, p. 117).

O lugar não somente estimulava a frequência, como a funcionalidade da decoração das salas, ambientadas em cada seção, trazia uma inovação surpreendente e espetacular: o mobiliário. Para Lobo (2010) a sala de leitura era organizada com estantes de livros e mesas ao alcance da criança, coloridas, com potes de barro com flores que encantava crianças e adultos. A biblioteca possuía um acervo de literatura infanto-juvenil, selecionado a partir do inquérito que a educadora efetuou entre novembro e dezembro de 1931, recolhendo questionários e tabulando respostas de estudantes cariocas do terceiro ao quinto ano da escola primária, e que ela publicou em 1934. Ela identificou as preferências e aversões quanto aos livros, autores,

gêneros e práticas de leitura de adolescentes e crianças. O conjunto da biblioteca infantil incluía nove seções que são descritas por Jussara Pimenta (2001, p. 112-113)

A biblioteca era constituída de nove seções. A primeira era a da biblioteca propriamente dita, que possuía inicialmente 720 obras. [...] A segunda seção era a de gravuras, com 2.781 unidades, compreendendo toda a documentação gráfica relativa ao Brasil: história, arte, ciência, trabalho etc. A terceira era de cartografia, compreendendo globos, mapas do Brasil e dos Estados, do mundo, da América e da cidade do Rio de Janeiro, plantas topográficas, bandeiras, etc. A quarta seção era a de recortes, com 32 álbuns sobre vários assuntos, similares a uma enciclopédia, seção também responsável pela edição de A Gazetinha, jornal mural de informação diária. A quinta seção era constituída de selos e moedas, compreendendo coleções, devidamente estudadas e catalogadas, de moedas e selos do Brasil. A sexta, de música e cinema, possuía um aparelho Pathe Baby, rádio, radiola e discos. A sétima previa atividades artísticas como hora do conto, arte dramática etc. A oitava seção, de propaganda e publicidade, era responsável por estabelecer a comunicação da Biblioteca Infantil com as escolas e o público em geral, publicar o Boletim mensal com o resumo das atividades do mês anterior e das projetadas para o mês seguinte, apresentar relatório trimestral informando o Departamento de Educação das medidas e verificações técnico-administrativas de cada seção, expedir comunicados, realizar intercambio infantil e publicar material julgado útil à finalidade do estabelecimento e de acordo com sua natureza. Finalmente, a nona seção, de observações e pesquisas, tinha como objetivo realizar trabalhos de investigação pedagógica determinadas pelo Departamento de Educação ou para uso especial da Biblioteca Infantil e relacionados com as atividades que lhe eram inerentes, através de levantamento diário da preferência de leitura do público infantil.

Entretanto, em 1935 tornou-se difícil continuar os trabalhos no Pavilhão Mourisco. Em 1937, após três anos de funcionamento, a biblioteca é invadida pela Polícia do Estado Novo sob a acusação de divulgar literatura comunista – As aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain, era a prova da improbidade. Os jornais do Rio de Janeiro publicaram a notícia do desativação da biblioteca, por “infundados motivos políticos”.

A experiência do Pavilhão Mourisco, apesar da breve duração, representou a semente que mais tarde frutificaria na criação das seções infantis das bibliotecas públicas e de bibliotecas infantis no Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e outros municípios. Para Pimenta (2001) o pioneirismo desse empreendimento reside no fato de essa biblioteca possuir características antes nunca vista no Brasil.

Outra contribuição para o cenário das bibliotecas foi o surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, em Substituição ao Instituto do Cairu. De acordo com Machado (2002) o INL foi a primeira ação do Governo Federal no sentido de consolidar uma política pública de criação de bibliotecas públicas nos municípios brasileiros. “Através de recursos próprios ou mediante coedições com editoras privadas, publicava-se livros em diversas áreas e com

distribuição gratuita às bibliotecas” (MACHADO, 2002, p. 45), fator que contribuiu para o aumento do número de acervos das bibliotecas registradas no Instituto.

Outra iniciativa do INL foi a Comissão Nacional do Livro Didático, que objetivou controlar o conteúdo dos livros escolares. A presença deste projeto é consonante com alguns fatores como a ascensão do mercado editorial, que aumentava o volume de livros e leitura e propiciava uma necessidade de “controlar a apropriação do lido”. Constituindo assim, maneiras adequadas de ler e assegurar normas de entendimento do que era lido.

Todos os discursos proferidos por educadores, políticos, escritores e intelectuais e tantos outros sobre a importância das bibliotecas nas escolas, e as contribuições de experiências de atuação pelo Brasil, tornaram possível o aumento significativo destes espaços nas diferentes instâncias educativas. E isso pode ser verificado no TAB. 1, que apresenta dados organizados por Machado (2002) a partir das informações contidas nas seguintes obras: O ensino no Brasil em: 1933, 1937, 1940, 1943 de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

TABELA 1 – bibliotecas existentes e classificadas segundo sua administração - 1912

Unid. Adm	1933					1937					1940					1943				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Est.																				
AC	-	02	01	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	-	15	-
AM	-	-	-	03	03	-	21	-	03	24	-	21	-	03	24	-	03	-	13	-
BA	-	65	-	43	108	-	47	-	52	99	-	134	-	72	206	-	240	01	59	300
CE	-	10	-	12	22	-	43	02	13	58	-	43	02	41	86	-	46	02	43	91
DF	4	-	192	131	327	07	-	231	328	566	2	-	238	413	653	4	-	235	448	687
ES	-	10	-	04	14	-	16	-	06	22	-	24	-	11	35	-	37	01	17	55
GO	-	04	-	03	07	-	11	02	11	24	1	06	01	21	29	-	04	04	24	32
MA	-	01	-	02	03	-	03	-	01	04	-	01	-	06	07	-	04	-	07	11
MT	-	-	-	-	-	-	04	-	12	16	-	04	-	19	23	-	09	01	22	32
MG	-	27	05	70	101	-	274	38	64	373	-	380	59	233	672	-	435	65	261	761
PA	-	02	-	13	15	-	11	-	09	20	-	11	-	07	18	-	10	-	10	20
PB	-	11	-	04	15	-	16	-	07	23	-	22	-	31	53	-	39	-	29	68
PE	-	26	03	31	61	-	31	04	60	95	-	35	08	92	135	-	55	07	96	158
PI	-	-	-	-	-	-	13	-	-	13	-	18	-	04	22	-	21	-	04	25
PR	-	12	-	05	17	-	38	-	30	68	-	54	-	32	86	-	77	-	25	102
RJ	-	64	-	24	88	-	81	02	28	111	-	84	09	49	142	-	245	07	48	300
RN	-	03	-	04	07	-	08	-	07	15	-	10	-	08	18	-	12	-	09	21
RS	05	42	14	66	127	4	97	25	167	293	-	227	34	203	464	-	394	52	234	680
SC	-	35	03	69	107	-	75	18	42	135	-	186	70	43	299	-	384	205	47	636
SP	-	428	12	149	589	-	661	29	269	959	-	583	24	308	915	-	721	59	291	1071
SE	-	02	02	08	12	-	01	02	07	10	-	04	03	20	27	-	08	02	20	30
PR	-	12	-	05	17	-	38	-	30	68	-	54	-	32	86	-	77	-	25	102
Total	09	744	232	637	1622	11	1448	353	1116	2928	03	1847	446	1616	3914	04	2783	641	1722	5150

Fonte: MACHADO, Alzemi. A implantação de Bibliotecas Escolares na Rede de Ensino de Santa Catarina (décadas de 30 e 40). Santa Catarina: UDESC, 2002. 132f (Dissertação).

A TAB. 1 demonstra o aumento significativo de bibliotecas escolares em todo território nacional. Se no início da década de 30 do século XX, elas pouco representavam no aparelho escolar – não chegando a duas centenas, o início da década de 40 apresenta uma maior presença destes espaços na estrutura escolar. Para Machado (2002) a incorporação da biblioteca, como unidade integral e uníssona das práticas educativas e núcleo aglutinador de saberes, voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural; e, sobretudo, como elemento formador da mente infantil, tais como os escolanovistas a representavam, “passava primeiramente pela criação e institucionalização destas unidades escolares - o ato político – para depois serem absorvidos como práticas pelo conjunto dos professores – o ato educativo.” (MACHADO, 2002, p. 44)

Deste modo, pode-se verificar que os Estados, onde ocorreu um crescimento expressivo de bibliotecas, como Distrito Federal³³, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco e Bahia, estavam à frente dos Departamentos de Educação, educadores e intelectuais adeptos ou que se identificavam com as linhas políticas, filosóficas e educacionais do movimento escola nova. De maneira que a intervenção pedagógica dos escolanovistas pode ser verificada em face da maior concentração destes espaços em estabelecimentos públicos, em total oposição às décadas iniciais do período novecentista, onde as bibliotecas concentravam-se em escolas particulares de ordens católicas.

Outro ponto importante de análise é o contexto de desenvolvimento industrial e econômico destas regiões. Fator que auxiliou na melhoria de condições sociais e educacionais. E conseqüentemente, na implementação de instituições escolares, e com isso, mais bibliotecas escolares. O empenho em prover instalações adequadas para a guarda de livros, em definir critérios de escrituração, em constituir ambientes acolhedores para a leitura, “em adquirir moveis apropriados aos corpos dos alunos e em criar horas específicas de frequência de alunos à biblioteca” (VIDAL, 2004, p. 206), demonstra a intensa preocupação dos educadores e intelectuais dos anos de 1920 a 1940, com a biblioteca escolar influenciados pelas ideias pedagógicas da educação nova, esses educadores promoveram a reordenação das práticas escolares, tendo como objetivo colocar o aluno no centro do processo educativo. Através de estratégias discursivas, os escolanovistas ressignificaram a representação da biblioteca escolar, e desta forma, propuseram um novo modelo, ao invés de um espaço organizador e

³³ Distrito Federal, Rio de Janeiro.

coleccionador restrito de “bons livros” se converteram em ambientes agradáveis e estimuladores do gosto pela leitura.

Neste sentido, a partir dos discursos balizados pelas ideias do movimento escola nova são identificados os enunciados que ressignificaram a biblioteca escolar, de modo que é analisado o lugar que o espaço ocupou na legislação e nas falas de sujeitos escolares que apropriaram do pensamento escolanovista. Desta maneira apontam-se as reestruturações das práticas, métodos, acervos, espaços, tempos e processos que envolviam a biblioteca.

4 A BIBLIOTECA ESCOLAR

Para compreender o lugar da biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura, foi necessário analisar as fontes e correlacionar com as teorias da história, educação e biblioteconomia com o propósito de criar categorias que permitissem constituir a representação deste espaço no período republicano. Neste sentido para formar as categorias de análise foram identificados nos artigos da Revista do Ensino, nos discursos de escolanovistas e na legislação, pontos em comum que demonstravam que a biblioteca era um lugar de conformação e uniformização da leitura e deste modo deveria conter espaços delimitados, práticas de organização, políticas e normas de disciplinamento, acervo e um profissional que orientasse as leituras na biblioteca.

Portanto, no presente capítulo são analisados as categorias: espaço, disciplinamento, acervo, políticas e o profissional na tentativa de representar o papel da biblioteca, analisa-se o conceito de escolarização para compreender a importância deste espaço no aparelho escolar.

4.1 Escolarização

O termo escolarização pode ser entendido sob dois sentidos, de acordo com Faria Filho (2002; 2003) no primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas em relação à “organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados” (FARIA FILHO, 2003, p. 78).

Em outra acepção, escolarização pode ser compreendida como o “processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. (FARIA FILHO, 2003, p. 78) Neste sentido de acordo com Faria Filho (2003) a atenção está voltada para os termos “consequências” sociais, culturais e políticas da escolarização, desta forma “abrangendo questões relacionadas a letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente.” (FARIA FILHO, 2003, p. 78).

A segunda conotação de escolarização proposta por Faria Filho (2003) remete ao conceito de “forma escolar” cunhada por Vicent, Lahire e Thin (2001) para eles há uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude, “a configuração e a difusão da instituição escolar no mundo moderno realizam-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola”. (FARIA FILHO, 2003, p. 78)

Ainda segundo Faria Filho (2003) o fenômeno da escolarização somente pode ser compreendido em seu sentido mais amplo, se levarmos em conta um tempo relativamente longo, por exemplo, os últimos dois séculos na sociedade brasileira.

“É nesse tempo mais longo que podemos perceber como mais precisão, com mais clareza, os múltiplos significados e os diversos fatores intervenientes da radical mudança em nossa sociedade no que diz respeito à escola: de uma sociedade sem escolas no início do século XIX, chegamos ao início do XXI com a quase totalidade de nossas crianças na escola. (FARIA FILHO, 2003, P. 79)

Neste sentido, a transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, gera tensões que recai sobre toda totalidade do tecido social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Desta forma, tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu em torno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo, “das formas de comunicação, às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização”. (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2003, p. 3)

Desta maneira, o reconhecimento de a escola produz a sociedade, de que a escolarização teve um impacto direto e indireto no conjunto social. Utilizando a noção de cultura escolar pensada por Andre Chervel (1993) de que a cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola e faz independentemente nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz independentemente da sociedade na qual está inserida. Portanto “A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo. O que importa estudar, em última instância, é como este fenômeno se dá em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados” (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2003, p. 3)

Desta forma, após compreender o conceito de escolarização, aponta-se os primeiros indícios de bibliotecas escolares no período republicanos, para entender o percurso que esta instituição teve nos finais do oitocentos e início do século XX.

4.2 Primeiros indícios de bibliotecas escolares no período republicano

Para Válio (2002) a questão das bibliotecas escolares tem início na metade do século XIX, sendo este lugar pensado como coleção de livros. A ressignificação do objetivo da biblioteca começou no decorrer do século XIX, no qual, o ambiente passa a ser considerado um espaço escolar, que proporciona outros momentos de leitura, e deste modo colabora no processo de escolarização da leitura

Para comemorar de um modo prático os feriados nacionais e também como exercício de declamação fiz criar, em abril, uma associação denominada Club Infantil para que todos os alunos, notadamente os menos favorecidos pela sorte tomassem parte dizendo pequenos discursos, recitativos, monólogos, cançonetas etc. [...] Por iniciativa da Prof^a Judith Ferreira foi criada neste grupo escolar uma Biblioteca para professores com seções para as crianças. As circulares para esses fim, têm tido boa acolhida sendo já grande o número de revistas, livros e jornais enviados.³⁴

Foram criados neste ano:

- Ensaio de poesias e cançonetas aos sábados;
- Grêmio Literário;
- Palestras infantis;
- Biblioteca escolar infantil;
- Seção de leituras morais infantis;
- Criação do O Livro das Idéias, sobre pedagogia e assuntos vagos para o ensino. Este livro será apresentado às pessoas que forem consideradas dignas de ser ouvidas em matéria de instrução primária, método, modo de ensino etc.³⁵

As bibliotecas escolares foram previstas no Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais, decreto de 1.969/1907. Entretanto não há registros destes espaços nas escolas isoladas, em relação aos grupos escolares conforme o artigo 1 do Regulamento que especificava para os mesmos, algumas condições, dentre elas informava que teria “um salão para museu e uma sala para a biblioteca, podendo estes ser instalados em único compartimento que fosse suficientemente espaçoso”.

Outras especificações referentes à biblioteca mencionavam a organização do espaço como a existência de um livro próprio para o registro dos materiais, aberto e encerrado pelo inspetor

³⁴ Relatório de Helena Penna, diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, 08/12/1914, APM – SI 3525.

³⁵ Relatório de Adelaide Netto, diretora do Grupo Escolar Afonso Penna, 10/12/1914, APM – SI 3525.

escolar, onde deveriam “discriminadamente lançadas todas as peças de mobília, utensílios, livros, objetos etc., de modo a justificar a qualquer momento a existência exata dos mesmos”³⁶. A biblioteca escolar seria utilizada, em princípio, “para uso exclusivo dos professores e alunos”³⁷, e deste modo o acervo comporia “especialmente de obras, publicações e revistas de ensino e educação”³⁸ que seriam “adquiridas por donativos e, quando possível, com o auxílio da Caixa Escolar”³⁹. O regulamento, ainda estipulava que nenhum livro deveria “ser retirado para consulta fora do estabelecimento, sem recibo do professor, que o assinaria também para os seus alunos”⁴⁰.

De acordo com o Regulamento Geral da Instrução do Estado de 1907, as bibliotecas poderiam se fundar anexas aos Grupos Escolares ou às escolas singulares. Entretanto, levaram certo tempo para que as bibliotecas escolares fossem aparelhadas e funcionassem nas salas correspondentes a elas, permanecendo até os anos trinta o uso quase exclusivo das bibliotecas de sala.

Conforme Karina Klinke (2003) mesmo que as escolas recebessem doações de livros, revistas e periódicos para a composição dos acervos, antes dos anos vinte, a maior parte dos relatórios de diretores e inspeção, que a elas se referiam, dizia respeito à sua lenta organização:

A biblioteca tem recebido sempre valiosos donativos de revistas, livros, etc, funciona provisoriamente no salão de entrada, onde fiz colocar duas grandes mesas e quatro armários adquiridos com as importâncias angariadas para esse fim. [...] Espero no correr do próximo anno, installal-a no magnífico salaão do andar térreo, onde já se acha installado, por ordem de V. Exc. O cinematographo para as lições de geographia e historia.⁴¹

A bibliotheca e o museu escolar não têm se desenvolvido como era de se esperar, attentas as vantagens dessas duas instituições num estabelecimento de ensino, devido a falta de forro no salão a esse fim destinado. Já possuem a primeira cerca de 700 volumes, quatro armários e duas grandes mesas para sua instalação.⁴²

Há uma lacuna sensível neste prédio: a falta de local apropriado para Museu e Bibliotheca, visto como os cômodos, que poderiam para isso servir, estão sendo adaptados para as futuras oficinas, conforme exige a planta.⁴³

³⁶ Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. Decreto nº

¹ 1.969/1907, Art. 45.

³⁷ Ibidem

³⁸ Ibidem

³⁹ Ibidem

⁴⁰ Ibidem, art. 55

⁴¹ Relatório de Helena Penna, diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco da Capital, 12/12/1915, APM – SI 3596.

⁴² Idem, 30/11/1916, APM – SI 3650.

⁴³ Relatório de Cicero Arpino Caldeia Brant, diretor do Grupo Escolar de Diamantina, 15/04/1908, APM - SI 2850

Em outra situação, a Diretora do Grupo Escolar Affonso Penna informa que a biblioteca e o museu escolar “acham-se funcionando, embora, em falta do material mais necessário.”⁴⁴. E destaca que “foi grande e muito prejudicial a falta de material neste anno, tendo sido a causa de se retirar do grupo “Aff Penna” avultada somma de alunmos pobres”⁴⁵.

Os relatórios constituem fonte importante, pois como não existia uma seção dentro da instituição administrativa escolar que respondesse pelas questões relativas a implementação de bibliotecas escolares, os dados sobre estas estavam dispersos nos relatórios escritos pelos diretores e inspetores para a Inspeção Geral do Ensino. Deste modo, oferecem uma quantidade extensa e variada de informações sobre as escolas primárias. (SOUZA, 2009)

Contudo deve se considerar que estes sujeitos escolares estavam atados a subordinação hierárquica e às expectativas quanto ao um bom desempenho em seus cargos, assim, entende-se que a maioria dos relatórios busque sempre enfatizar os trabalhos executados por esses profissionais nas escolas. Por isso, os relatórios representavam um meio de justificar as “ações empreendidas no interior das escolas, e, se tais ações não tinham alcançado algum sucesso, isso devia a falta de matérias ou à insubordinação de professore e alunos.” (SOUZA, 2009, p. 55)

Neste sentido, estes documentos demonstram tentativas de aplicação dos métodos e organização pretendida pelos Grupos Escolares. Em relação aos relatórios de diretoras, estes apresentavam, principalmente, reivindicações referentes ao espaço escolar: reformas, contratação de professores e solicitação de materiais didáticos. Como pôde ser evidenciado nas referências acima.

4.3 Implantação de bibliotecas escolares

No decorrer dos anos vinte, as bibliotecas escolares começam a ser aparelhadas, e tentam se configurar como espaços de leitura na instituição escolar. Em uma mensagem do Presidente Fernando Melo Viana, em 1925, relata que

As bibliotecas escolares, já instaladas em muitas das nossas casas de ensino, vão sendo núcleos de reunião inteligente e proveitosa. Constituindo de livros belos e

⁴⁴ Relatório de Adelaide Emilia Netto, Diretora do grupo Escolar Afonso Penna. 10 de dezembro de 1916, SI 3650

⁴⁵ Idem

uteis, o professorado mineiro poderá conseguir em favor do adiantamento do corpo discente, introduzindo nos seus hábitos o trato com a boa leitura (VIANA, Fernando Melo, 1925, p. 85)

O período em que Fernando Melo Viana presidiu o estado de Minas Gerais houve inúmeras realizações no ensino escolar como: construção e aparelhamento de números grupos escolares, aprovação do Regulamento do ensino nas Escolas Normais, dos programas de ensino nos jardins de infância, dos cursos complementares, dos cursos primários agrícolas e no ensino primário.

Após o governo de Melo Viana findar em 1926 assumiu o cargo de presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos, que escolheu para secretário do interior Fernando Campos. Ambos realizaram uma reforma ampla como foi mencionado no capítulo um.

Destaca-se que a reformulação educacional promovida por Antônio Carlos e Francisco Campos modificou práticas, tempos e espaços escolares. Dentre eles, o ambiente da biblioteca que assumiu importância no aparelho escolar.

O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais, decreto n. 7.970-A/1927, fruto da reforma na instrução pública feita por Francisco Campos e Antônio Carlos previu um espaço dedicado á biblioteca escolar e a colocava como acessório e dependências da escola, assim como museu escolar e os gabinetes médicos e dentários. Ao contrário dos regimentos anteriores, o regulamento de 1927 estipulava que em “cada grupo escolar se constituirá uma biblioteca para uso dos professores e dos alunos”.

Neste sentido, o destaque do espaço na legislação educacional indica a concepção que se tem das bibliotecas e a importância atribuída a ela. Para Viñao Frago (2000, p. 99) a “existência ou não de espaços específicos para o ensino, e sua distribuição interna refletem, desta forma, concepções que se tem sobre a educação física, o desenho, a música, a física, a química ou as ciências naturais” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99). Deste modo, pode-se pensar que a existência da biblioteca reflete as concepções pedagógicas para a disciplina de leitura. E isto é, claramente, representado na legislação que estipulava,

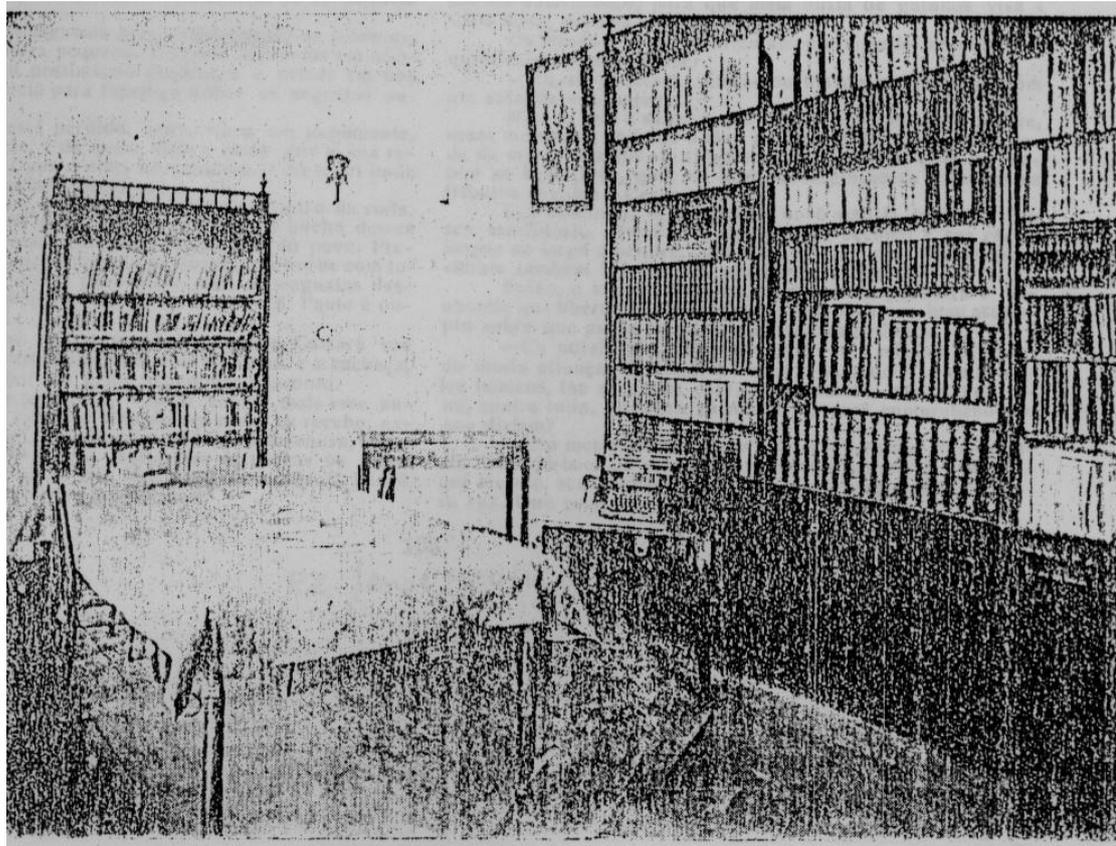
é indispensável formar o habito nos futuros professores primários o gosto e o habito da leitura inteligente e orientada para um fim prático. Torna-se, pois, absolutamente

necessário que as escolas normais possuam bibliotecas convenientemente aparelhadas e que constituirão a sala da leitura⁴⁶

Deste modo, observa-se que a presença das bibliotecas revela os anseios e desejos do Estado na construção de cidadãos leitores. Na figura abaixo ilustra o espaço destinado a uma biblioteca escolar: uma mesa para se fazer leituras, uma máquina de datilografia para uso do bibliotecário e duas estantes de livros bem dispostos e organizados.

⁴⁶ REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, Decreto n. 9.450/30, art. 61

FIGURA 1 – Biblioteca do Grupo Escolar de Lavras, Revista do Ensino n° 4, 1925, p. 10



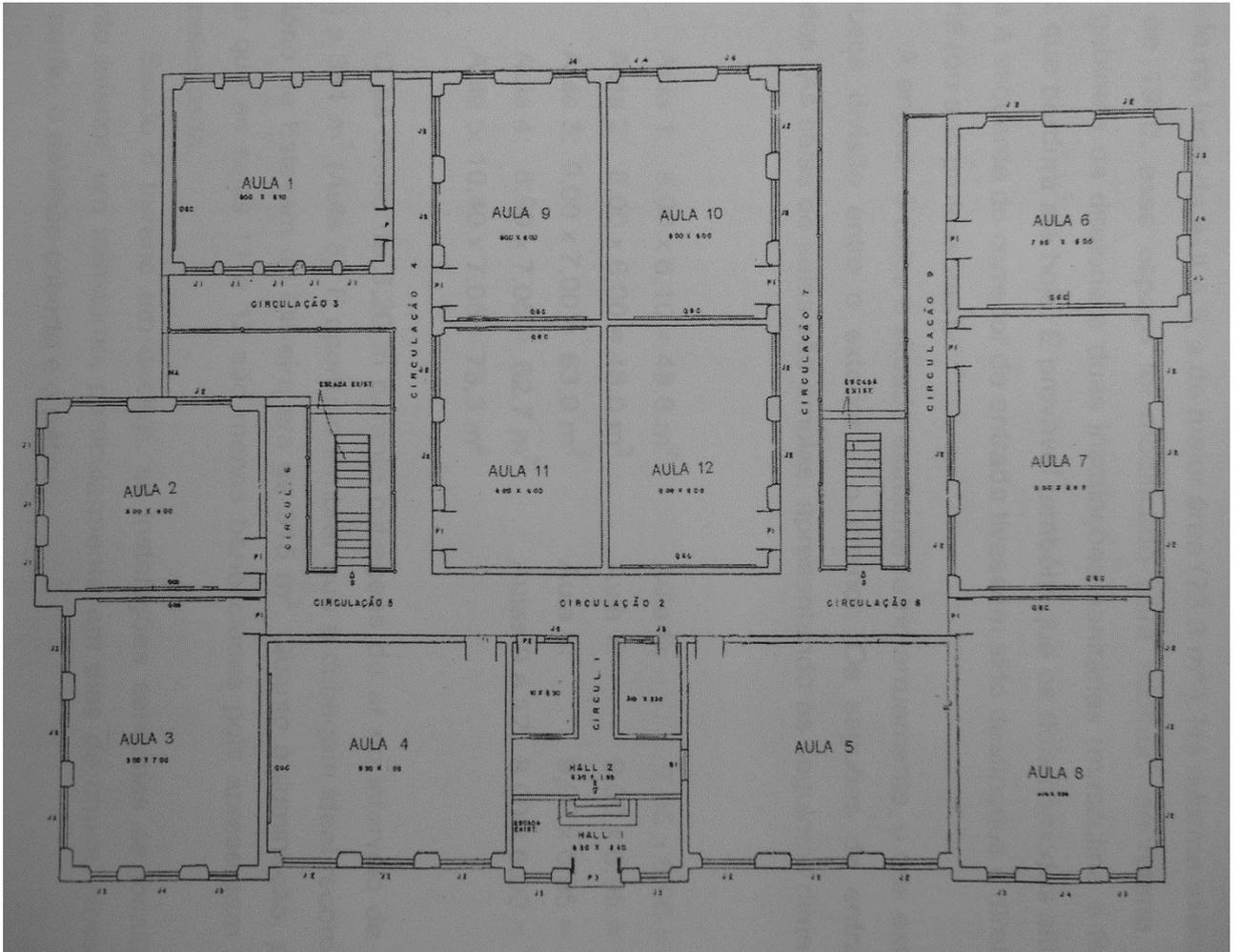
Mesmo com a legislação prevendo a instalação de bibliotecas nos grupos escolares eram poucas plantas que informava a presença deste espaço. Nas análises feitas por Claudio Lúcio Fonseca em sua dissertação intitulada *Arquitetura das Escolas Primárias nas reformas educacionais mineiras (1892-1930)*, o autor investiga as plantas dos grupos escolares, tentando discernir os espaços e seus usos. Neste sentido, utiliza-se das suas fontes e análises para descrever as bibliotecas nas estruturas do aparelho escolar.

4.4 Os espaços

Foram encontradas bibliotecas nas plantas arquitetônicas dos seguintes grupos escolares: G.E Olegário Maciel, G.E Pedro II; G.E Lúcio dos Santos; G.E Caetano de Azevedo e G.E João Pessoa. A FIG. 2 retrata o Grupo Escolar Olegário Maciel, ela é baseada em planta da CARPE, do início da década de 1970 e apresenta o que seria a concepção original do pavimento superior do grupo. Fonseca (2004) indica que no local da aula 3, há referências da existência de uma biblioteca escolar, porém não foi possível saber se ela esteve ali desde a época da inauguração do grupo.

Conforme Fonseca (2004) as dimensões da aula 3 eram de 9,00 X 7,00 totalizando 63,0 m³. Na planta é possível verificar quatro janelas, o que sugeria que a sala entrava de acordo com as ideias higiênicas de ambientes iluminados e ventilados.

FIGURA 2 – Planta baixa do pavimento superior do G. E. Olegário Maciel

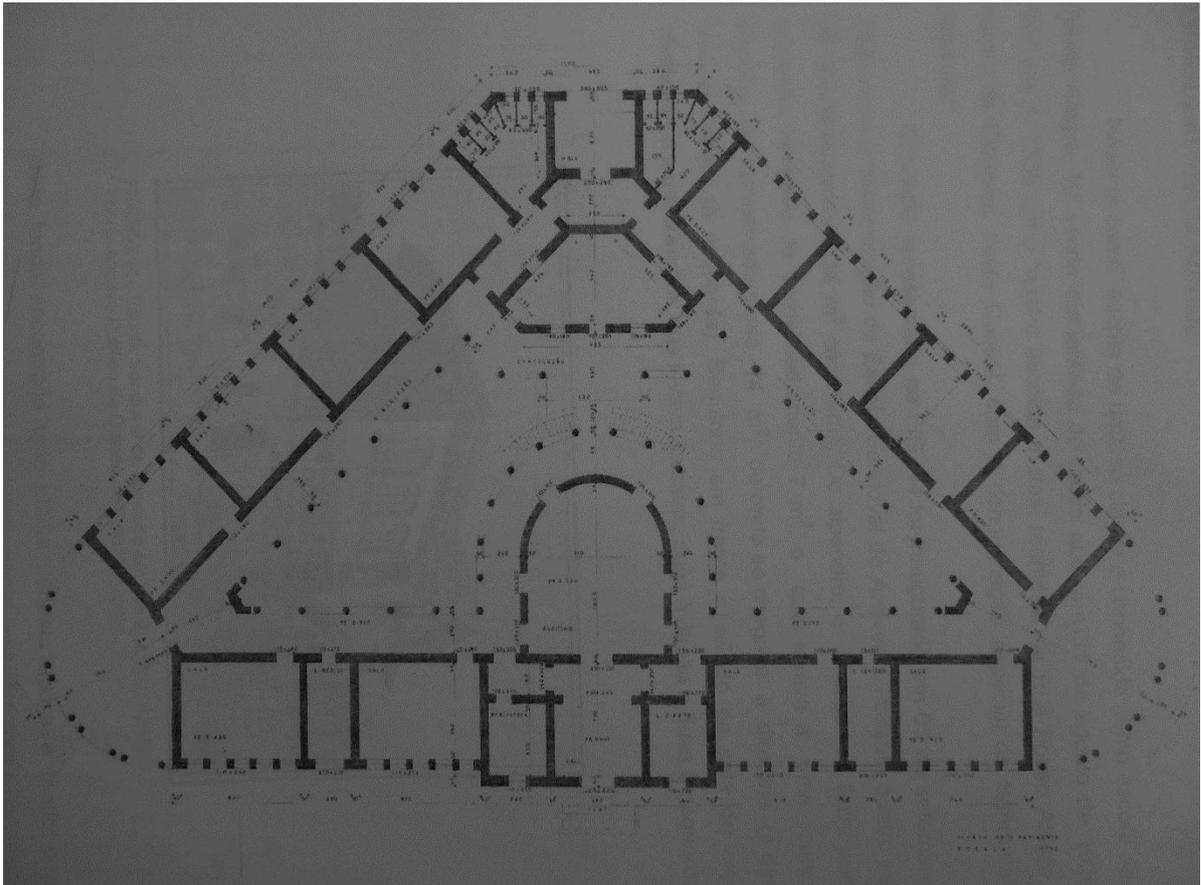


Fonte: Fonseca, 2004, p. 98.

A planta do Grupo Escolar Pedro II mostrada na FIG. 3 foi elaborada pela CARPE, no início dos anos 1980. Segundo Fonseca (2004, p. 108) “Não dispus de documentos que me permitissem definir as funções originais de alguns cômodos”. É possível observar que existe uma diferença em relação às plantas escolares apresentadas anteriormente. Na estrutura do G. E Pedro II, “o prédio é fechado em si, com um pátio interno. Desta forma, um pessoa postada na área trapezoidal (na parte interna do prédio, no fundo) teria dali uma visão total de todas as dependências, ou seja, uma visão panóptica”. (FONSECA, 2004, p. 108)

Conforme Fonseca (2004) os dois espaços, à direita e a esquerda do hall de entrada, poderiam ser destinados à direção e aos professores. Atualmente o da direita é ocupado pela direção. Por aquela planta, dos dois cômodos menores, na ala frontal, um seria gabinete médico, o outro seria o gabinete dentário. Na parte dos fundos, o cômodo trapezoidal poderia ser a biblioteca.

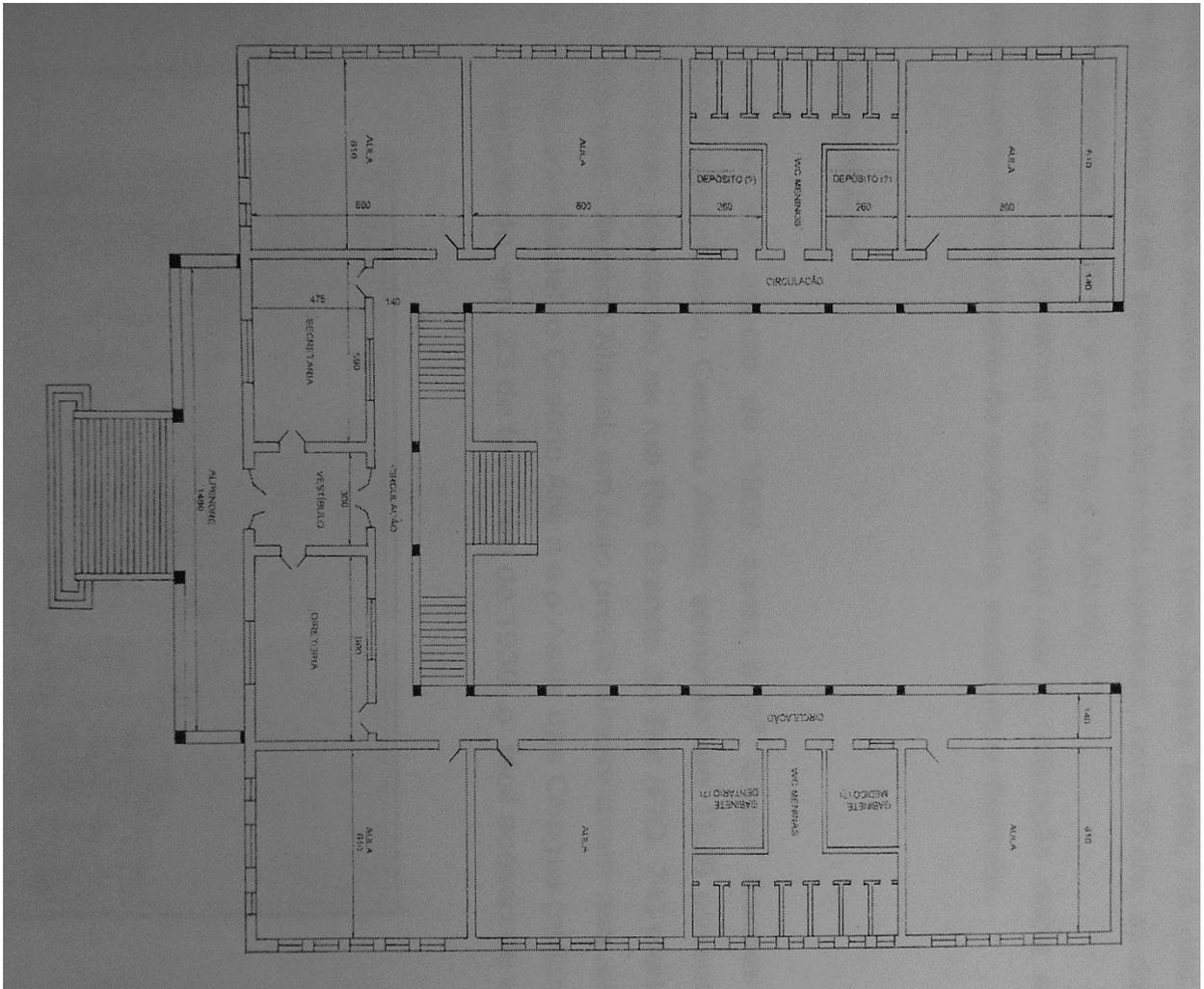
FIGURA 3 – Planta do pavimento superior do G.E Pedro II



Fonte: FONSECA, 2004, p. 104.

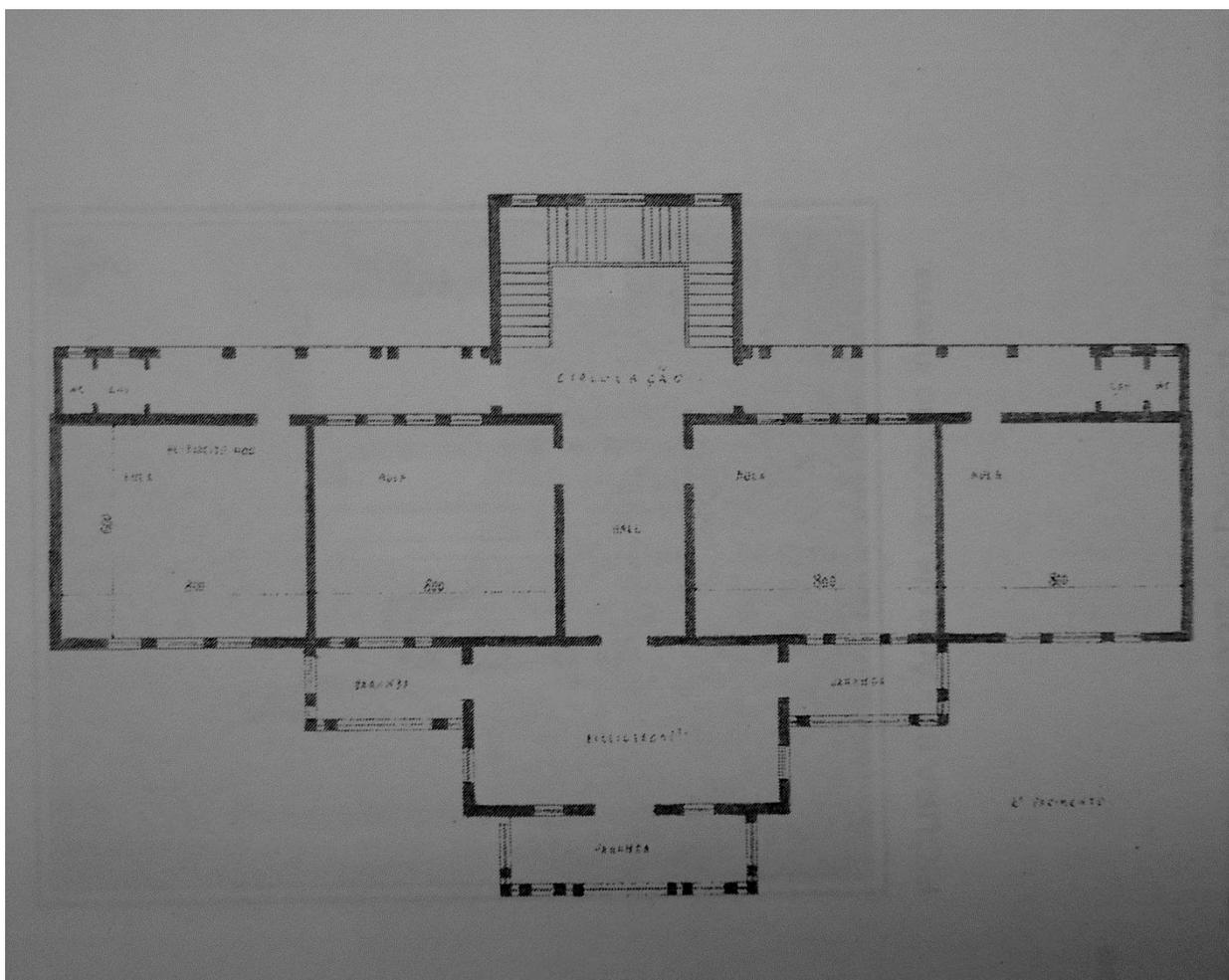
A FIG. 4 apresenta a planta arquitetônica do Grupo Escolar Lúcio dos Santos. De acordo com Fonseca (2004) em sua visita à escola, verificou-se que há uma grande e antiga porta em arco ligando as duas salas direitas. “É possível que elas tenham sido utilizadas para museu, auditório e biblioteca. Atualmente, na primeira delas (de baixo para cima na planta) funciona a biblioteca.” (FONSECA, 2004, p. 155)

FIGURA 4 – Planta do pavimento superior do G. E. Lucio dos Santos, (dimensões aproximadas).



Fonte: FONSECA, 2004, p. 152.

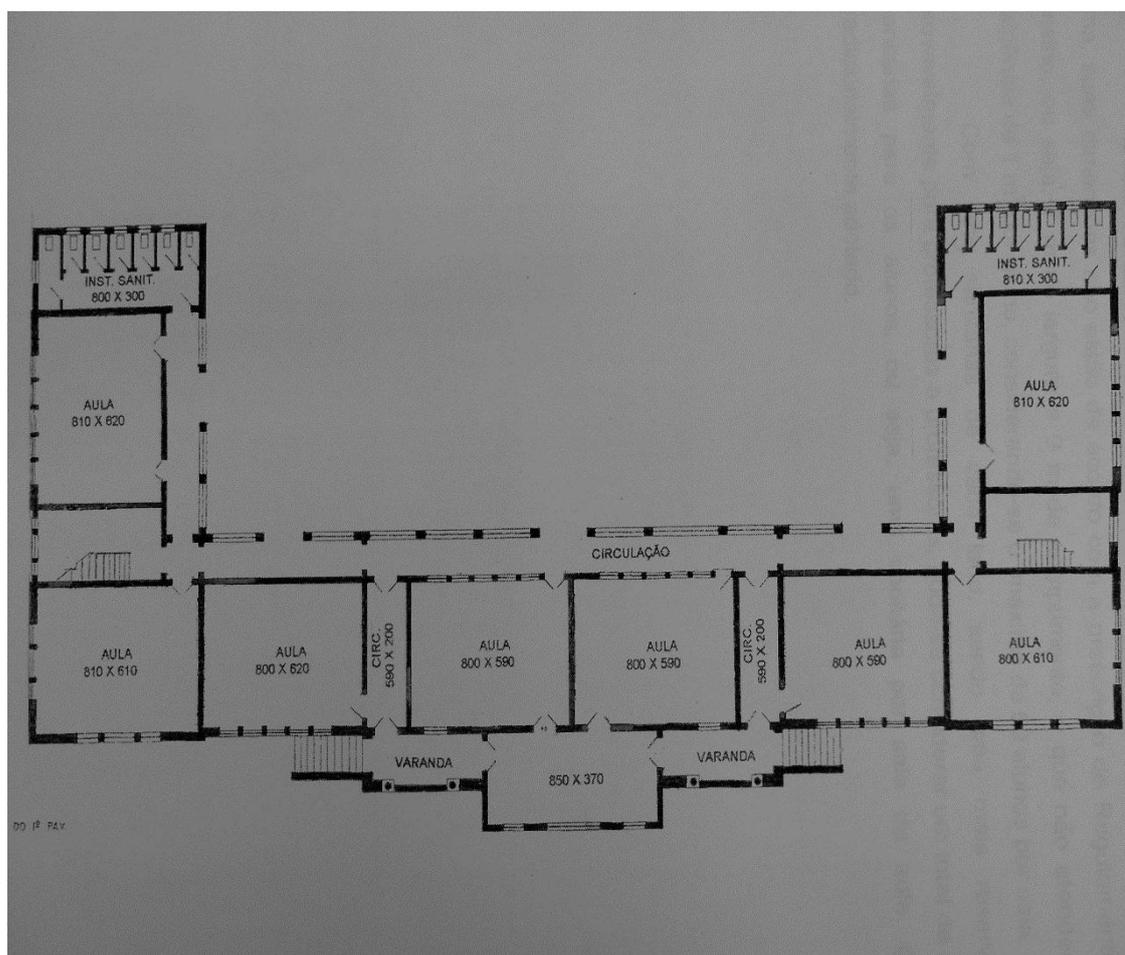
A FIG. 5 mostra a planta do Grupo Escolar Caetano de Azevedo; de acordo com Fonseca (2004) no pavimento superior da escola há quatro salas e um grande cômodo, rodeado de sacadas, o qual poderia ter abrigado ou o museu ou a biblioteca.

FIGURA 5 – Planta do 2º pavimento do G. E. Caetano Azevedo

Fonte: FONSECA, 2004, p. 158.

A FIG. 6 apresenta a planta arquitetônica do grupo escolar João Pessoa. Conforme Fonseca (2004) na forma do imenso U alongado, horizontalmente a construção se apresenta com um pavimento na parte central e dois pavimentos nas laterais. Segundo Fonseca (2004) não foi possível verificar elementos que lhe permitiram definir com precisão as funções de alguns cômodos. Para ele “no primeiro pavimento é de supor que a diretoria e a secretaria ficassem no cômodo entre as duas varandas de entrada. A biblioteca e museu poderiam estar nas salas que se ligam a esse cômodo.” (FONSECA, 2004, p. 162)

FIGURA 6 – Planta do G.E. Joao Pessoa (1º pavimento)



Fonte: FONSECA, 2004, p. 163.

Observa-se nas plantas, a presença distinta de espaços dedicados à biblioteca de uma instituição para outra, como espaços maiores, ou iluminados e ventilados por janelas ou também, presente no interior ou na frente das escolas. O fato é que no modelo de escola primária como estabelecido no art. 144 do Regulamento do Ensino Primário previa,

Além das salas de aulas e das destinadas ao museu e biblioteca, os edifícios escolares devem possuir; salas de espera, sala de administração, vestiário e toilette; uma sala destinada ao consultório médico e outra ao dispensário odontológico, ambas com água corrente, instalações sanitárias, pátios para recreios e exercícios físicos, com um ou mais pavilhões cobertos.

Porém nem todos os grupos escolares foram construídos seguindo estes moldes e de acordo com Fonseca (2004, p.103) “dependendo do local de sua instalação e tipo de público, o padrão das escolas variava de muito modesto a muito luxuoso”. Entretanto, mesmo com a falta de bibliotecas nos grupos escolares, os discursos educacionais e políticos continuavam na tentativa de moldar uma nova representação de biblioteca escolar.

4.5 A importância da biblioteca

No discurso de Antônio Carlos, em 1928, o presidente de Minas Gerais expõe que “as bibliotecas escolares constituem outra importante instituição auxiliar do ensino, porque somente nelas encontra o professor primário a assistência intelectual permanente, que lhe é insubstituível utilidade”⁴⁷. No enunciado do presidente, os espaços colaborariam para a continuidade dos estudos “nelas deparando uma escola de professores escolhidos em que as suas dúvidas se esclarecem, os seus conhecimentos se dilatam, e o seu ensino se aperfeiçoa e se completa, suprimindo as lacunas e as deficiências inseparáveis de todo curso escolar”⁴⁸.

Para o político a perspectiva era de que alunos e professores pudessem se adequar as novas práticas e métodos de escolarização, era necessário o uso e a frequência a biblioteca, de modo que “é da maior importância ter em mente que só poderão manter-se à altura das novas exigências do ensino primário os professores que ensinando, continuarem a estudar”⁴⁹.

A biblioteca escolar constituía no discurso de Antônio Carlos “uma obra escolar das de maior urgência e relevância, não havendo, talvez, outra forma de assistência mais útil a alunos e professores”⁵⁰, importância que não se restringia a comunidade escolar, mas “ao povo, cujo seio a escola verte seus benefícios, do que a de cada localidade dotar com uma biblioteca, ainda que modesta, a sua escola ou o seu grupo escolar”⁵¹

De fato, o número de bibliotecas nos grupos escolares crescia, Minas Gerais era o segundo estado com índice quantitativo de bibliotecas escolares, perdendo apenas para São Paulo.⁵² Outro ponto importante era o aparelhamento dos espaços com livros, apostilas e mobiliário. Nas palavras de Antônio Carlos em um discurso de 1930, as “bibliotecas de nossos estabelecimentos [...] se vêem enriquecendo, dia a dia, com a própria contribuição dos professores, deixaram de ser objetos para serem vistos e passaram a ser lidas e compulsadas”⁵³. O político apontava que a contribuição de materiais às bibliotecas constituía “um sacrifício” dos professores a escola.

⁴⁷ Carlos, Antonio, 1928, p. 208

⁴⁸ Carlos, Antonio, 1928, p. 211

⁴⁹ Carlos, Antonio, 1928, p. 208

⁵⁰ Idem, p.211

⁵¹ Idem

⁵² Dados presentes na Tabela 1

⁵³ Idem, p. 254

Entretanto, informava que discorrer sobre a ação era imprescindível “para chamar a atenção dos meus concidadãos para exemplos tão impressionantes de elevação e devotamento”⁵⁴. Enunciado que remete a intenção do Estado de ter o apoio do professorado para auxiliar na construção e remodelação do cidadão republicano.

As mudanças ocorriam no sentido de implantação de bibliotecas pelo estado de Minas Gerais, movimento que era auxiliado pelos discursos dos renovadores pedagógicos que dissertavam sobre a importância das bibliotecas no decorrer dos anos 20. De modo que o presidente mineiro, Antônio Carlos, informava que o “fruto desse movimento é uma radical transformação de nossas escolas, que se está processando de instante a instante”⁵⁵.

No discurso de Antônio Carlos ficava exposto a importância da frequência das bibliotecas para o bom aproveitamento dos métodos e práticas escolanovistas, que estavam sendo implementadas nas instituições escolares. No caso das escolas normais, era imprescindível que as normalistas, futuras professoras dos grupos escolares acessassem e frequentassem as bibliotecas, como é previsto no Regulamento do Ensino Normal de 1930

A frequência à biblioteca deve ser observada e fiscalizada, de maneira que por ellas passem todos os alunos. Para esse fim serão organizadas leituras mensais e trimestrais, as primeiras individuais e as segundas coletivas, aquelas consistindo na leitura de uma obra ou de uma parte dela, da qual fará o aluno um extrato escrito e a última em uma leitura por todos os alunos de uma mesma classe de obras e extratos de obras no curso de um trimestre, e da qual organizarão notas ou apontamentos para o fim de um relatório oral feito e discutido em presença dos professores, em reuniões especiais para a leitura.⁵⁶

A frequência do alunado e do professorado era necessário, e se fazia por meios de atividades previamente preparadas para que os alunos tivessem contato com o acervo da biblioteca. Atribuía-se a biblioteca o papel de “possibilitadora” da continuidade da educação, de modo que o espaço representava “um fator de estímulos para indispensáveis estudos e em virtude da escassez de certos trabalhos nas livrarias do país, são hoje, as únicas possuidoras de obras onde se encontram as teorias modernas reconstrutoras dos velhos processos didáticos”⁵⁷.

⁵⁴ Idem, p. 255

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, decreto 9.450/1930, art. 61

⁵⁷ “Bibliotecas escolares”. REVISTA DO ENSINO n. 37, 1929, p. 119

4.5.1 A frequência a biblioteca

Segundo o artigo “Frequência a biblioteca” na Revista do Ensino, ao concluírem o curso normal, as professoras, habituadas à leitura, teriam nela uma fonte de informações sobre o ensino moderno. Discursos como este conferiam uma importância a apreciação de “boas leituras” por parte do professorado, e também por parte das crianças no ensino primário. De modo que os professores e alunos soubessem aproveitar este conhecimento com autonomia, como indicam algumas considerações existentes da Revista do Ensino

Transformando o normalista em professor estudioso, ficará resolvido o problema do ensino primário. Cada professor criará então, para seu uso, um curso de aperfeiçoamento, representado pelos melhores livros e revistas pedagógicas, que ele irá adquirindo sempre, e dos quais ha de tirar ensinamentos aproveitáveis ao trabalho educativo.⁵⁸

Em relação às escolas primárias, a frequência às bibliotecas significava ampliar as leituras das salas de aula que eram prescritas pelos órgãos de controle.

A frequência da biblioteca tem direito a ser promovida à altura de disciplina escolar. Na escola primária, a biblioteca deve figurar como material didático tão indispensável quanto o quadro negro. Em cada uma das salas de aula, a começar nas do primeiro ano, haverá uma estante de livros apropriados à leitura das crianças. Quando estas ainda não souberem ler, a professora mostrar-lhes-á o livro e contará uma história dele, a efeito de despertar-lhes o interesse pela leitura. Logo que puderem ler, os alunos todos terão tempo disponível para a frequência da pequenina biblioteca. As obras escolhidas serão naturalmente próprias para as crianças, que trocarão entre si e com a professora impressões recebidas pela leitura.⁵⁹

Neste sentido, o hábito da leitura deveria ser aguçado, porém deveria haver um controle das leituras feitas pelos alunos. De acordo com Silveira (2007, p. 46) “por trás da aparente calma de seus corredores e de suas estantes, toda biblioteca se apresenta como arena de acirradas disputas”.

Assim sendo, para estimular a frequência à biblioteca foi proposto a “aula de biblioteca”, dispositivo que auxiliava no processo de escolarização da leitura. As aulas neste ambiente eram prevista no regulamento do ensino primário de 1927, “observar o dia da leitura, às quinta—feira, reunindo-se na biblioteca do grupo ou na sala que for designada, dedicando, no mínimo duas horas, a leitura, particularmente, relativa ao método de ensino e outras matérias indispensáveis a cultura magisterial”⁶⁰.

⁵⁸ “Frequencia da biblioteca. REVISTA DO ENSINO n. 36, 1929, p. 103

⁵⁹ “A biblioteca”, REVISTA DO ENSINO nº 35, 1929, p.109.

⁶⁰ REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1927, art. 437, paragrafo 11

As aulas de biblioteca, também, eram prescritas pela Revista do Ensino que indicava o seguinte encaminhamento: “o professor deixará que os alunos examinem, a vontade, todos esses livros. Conversará com eles a respeito, mostrando-lhes, se for possível, algum incidente ocorrido neste tempo, indicando-lhes novas obras, que terão de ler agora”⁶¹. Em continuidade com a esta primeira etapa de apresentação dos livros, a aula de biblioteca também deveria acompanhar a graduação do ensino de leitura

A primeira aula: Venho mostrar-vos, dirá o professor aos alunos, este livro bonito, ornado de gravuras e cheio de histórias. Agora, depois de o terdes visto, ireis ouvir uma das histórias dele, que eu vou contar. Mais tarde, quando estiverdes adiantados, também podereis ler esta história. No decorrer do primeiro ano, o professor irá narrando para a classe histórias e fábulas escolhidas, fatos e notícias interessantes, encontrados em livros, jornais e revistas que sempre apresentará aos alunos, para os quais também recitará quadras e pequenas poesias, todas elas ao alcance do entendimento infantil. Tudo dependerá da escolha das narrações e poesias, bem como do modo de apresentá-las.

[...] Para o segundo ano, o programa será o mesmo das linhas anteriores, com este acréscimo: depois de narrar ou recitar, o professor lerá a história ou a poesia respectiva. “No ano findo, dirá ele, contei as histórias que havia lido; neste ano, vou ler as histórias que tiver narrado. Como vedes, eu gosto tanto da leitura, que tomo o trabalho de ler e reler as narrativas”.

Tendo ouvido tantas narrações, e leituras agradáveis, a classe há de naturalmente interessar-se, no terceiro ano, pela biblioteca, que lhe será então apresentada, bem arrumadinhas os livros em uma pequena estante, dentro da sala de aula. [...] Será intensificada no terceiro ano a propaganda da leitura, sob a bandeira de guerra ao analfabetismo. Os alunos lerão na aula, levarão livros para ler em casa, contarão o que tiverem lido, conversarão sobre o valor da biblioteca, farão da leitura animadíssimo esporte.

No quarto ano, a aula de leitura transformar-se-á em aula de biblioteca, sem nenhum livro especial de classe, mas com as obras da biblioteca para os alunos lerem. A leitura será individual, por conseguinte silenciosa, com exceção dos casos em que o professor ou o aluno encontrar algum trecho de grande interesse para a classe. [...] É de esperar que, no último ano primário, o aluno esteja habituado a frequentar a biblioteca, e se ache em condições de aprender a servir-se dela como um dos meios de resolver as dificuldades da vida.⁶²

As aulas de biblioteca, além do movimento de escolarizar a biblioteca, propiciava que o alunado desenvolvesse o gosto e o hábito pela leitura. De acordo com Klinke (2003, p. 91) “estes dois objetivos da escola primária eram propostos para o ensino da leitura a fim de possibilitar uma familiarização gradual da prática”.

Estas práticas, segundo os enunciados em seu favor, “deveria se desenvolver de acordo com as capacidades das crianças, sem forçá-las à memorização e sem enfiá-las com textos

⁶¹ Idem, p. 104

⁶² Frequência da biblioteca, REVISTA DO ENSINO n. 36, 1929, p. 104

desinteressantes” (KLINKE, 2003, p. 91). De forma que, no final do 1º ano o aluno tivesse “formado o hábito de ler por prazer, e não por dever e o gosto pela boa leitura”.⁶³

Para este intuito cumpria ao professor algumas atribuições, que visavam reforçar o estímulo para o desenvolvimento do gosto e hábito da leitura. No decorrer do 4º ano, o professor deveria “despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura, apresentando-lhe para esse fim uma biblioteca de obras escolhidas”.⁶⁴ E acrescenta o programa do ensino primário “formar no aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis, despertando-lhe interesse pelos bons jornais, pelas bibliotecas”.⁶⁵

Neste sentido, para que a criança se habituasse a ler era necessário um contato constante e direto com os livros. De forma que a escola e juntamente com o Conselho Superior de Instrução decidiram o que era *bom* para os alunos, disponibilizando nas bibliotecas escolares somente os títulos aprovados pelos Conselhos ou autorizados pela direção e fiscalizados pela inspetoria de ensino, na tentativa de se evitar a presença de livros e outros impressos que não atendessem a finalidade educacional.

4.6 Disciplinarização

O controle sobre a leitura dos alunos estendia também as práticas de uso do espaço. Os horários dedicados a frequência tinham como pressuposto os tempos escolares; é importante frisar que os horários escolares possuíam uma lógica de racionalização que ajustavam a ascensão da industrialização. De modo que, o horário de uso e a frequência eram previstos de modo rígido, dentro do quadro de disciplinas, como pode ser visto no relatório de Helena Penna, diretora do Grupo Escolar Barão do rio Branco de 1914 “É franqueado aos meninos às 2ª, 4ª e 6ª das 10 horas as 10:55 e durante o recreio e as meninas, as 9 e sábados”.

As prescrições do uso das bibliotecas escolares também previam indicações de conduta a serem desempenhadas pelos alunos e professores que frequentassem as bibliotecas,

- a) Trazer as mãos limpas;
- b) Não estragar os livros;
- c) Virar as páginas com os dedos secos e sem a menor gota de saliva;
- d) Não incomodar os outros;

⁶³ Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925.

⁶⁴ Idem

⁶⁵ Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925

e) Não conversar na sala de leitura.⁶⁶

Em outro artigo da Revista do Ensino indicava sugestões para as bibliotecas escolares, nas quais apareciam,

- a) Serão dadas aulas práticas, na biblioteca, sobre o manejo dos livros
- b) Como devem ser manuseados;
- c) A importância do índice: para que serve e como usá-lo
- d) Ensinar que não se deve dobrar a folha ou a ponta para marcar a leitura – para esse fim haverá marcas especiais na biblioteca;
- e) Ensinar que não se deve molhar o dedo na boca para virar uma página – fazer ver que isso é anti-higiênico
- f) Empregar todos os meios para que as crianças criem amor e respeito pelos livros e aprendam a conservá-los⁶⁷

Atenta-se nos tópicos apresentados, os modos higiênicos a serem utilizados para manusear os livros, conforme os preceitos da educação higienista em voga nos séculos XIX e XX. Para Vidal (2007) a introdução de ideias higienistas nas escolas apresentava como possibilidade de criação de um novo cidadão, assim produzia-se a crença de que a saúde e educação eram fatores de regeneração das populações brasileiras.

Nos outros tópicos é perceptível a indicação de hábitos civilizados para o uso do espaço, como o silêncio. Conforme Denipoti (2007) pode-se pensar o silêncio nas bibliotecas como sinal de respeito e também, reverência religiosa, compreendida com um misto de respeito por uma divindade, uma técnica para abrir o ouvido interior; e um sentido de inadequação de palavras para descrever as realidades espirituais”

Todas elas características que podem, em variados graus, ser atribuídas ao silêncio face ao livro e à leitura. Isso fica ainda mais patente quando observamos que as exigências de silêncio vinham, geralmente, acompanhadas de apelos à “decência” e ao “decoro” (DENIPOTI, 2007, p. 613)

As prescrições para as bibliotecas das escolas normais, também eram rigorosas em relação aos usos do ambiente “a biblioteca será franqueada aos professores e alunos nos dias e horas em que funcionar a secretaria, contando que observem a maior ordem e guardem o maior silêncio”.

⁶⁶ As salas de leitura nos Grupos Escolares”, REVISTA DO ENSINO, nº 9, 1925, p.261.

⁶⁷ Sugestões para biblioteca escolar. REVISTA DO ENSINO, n. 79, 1933, p. 52-53

O corpo e os gestos também deveriam se conformar aos novos preceitos pedagógicos. Para Oliveira (2006, p. 5) “muitas formas foram desenvolvidas no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava”. De modo que a escolarização dos corpos tentava educar a postura, controlar os gestos e disciplinarizar o comportamento, atitudes que envolviam também as práticas do ler. A FIG. 7 ilustra uma biblioteca, na qual os livros estavam dispostos ao alcance das crianças, dispostos para sua escolha. As três crianças aparentam estar bem vestidas, corretamente sentadas em cadeiras pequenas, sem mesa, lendo silenciosamente com a coluna ereta, pés no chão e roupas asseadas, imagem que parece sinalizar a higienização e a escolarização dos corpos. A menina em pé, ao lado da estante, virando as páginas de um livro, simula uma “liberdade” de escolha da leitura; também observa-se a desorganização dos livros na estante o que parece demonstrar que, para isto, os livros estavam sendo manuseados livremente, como se percebe pela diferença do tamanho daqueles que estão sendo apreciados.

FIGURA 7 – Como se desenvolve, na criança, o gosto pela leitura, REVISTA DO ENSINO n.12, 1926, p. 74



Constata-se, portanto, nas indicações da Revista do Ensino a conformação de uma rede de representações sobre as práticas de comportamento, gestos e uso do espaço. As prescrições, também indicavam a organização das bibliotecas escolares, como normas, disposição dos livros nas estantes, catalogação, desenvolvimento do acervo.

4.7 Organização das bibliotecas escolares

Em relação à organização das bibliotecas em grupos escolares, além do ordenamento que a escola conferiria ao espaço, as crianças poderiam organizar o ambiente, de acordo com as suas necessidades, de modo que respeitassem os princípios da autonomia e da espontaneidade da infância. “A organização de bibliotecas em nosso estabelecimento primários tem concorrido para dar ao ensino o cunho de espontaneidade, que é um dos característicos da educação funcional”⁶⁸. Em muitos casos, a biblioteca infantil dos grupos escolares era organizada pelo alunado com o incentivo dos professores que auxiliavam nos projetos de arranjo dos espaços. As prescrições presente nos artigos, também indicavam utilizar da atividade para o trabalho pedagógico.

Na maioria dos grupos escolares essa instituição tem sido organizada por iniciativa das próprias crianças e o período de organização é aproveitado pelo professor como situação real, para o ensino das diversas disciplinas do programa oficial, além de motivar muitas atividades que constituem elemento de alto valor educativo – reunindo as crianças em associações, dando-lhes oportunidades de várias iniciativas, despertando-lhes o espírito da solidariedade e mostrando-lhes o poder do esforço de conjunto de muitos, na cooperação em prol de um bem comum.⁶⁹

Neste sentido, a atividade proporcionaria o desenvolvimento de projetos de coletividade entre os alunos, e com isso respeitaria as ideias escolanovistas que propunham “por forma de vida e de trabalho em comum, a ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação” (AZEVEDO, 1933, p. 201). Mesmo após a instalação de biblioteca no aparelho escolar, as atividades infantis que envolveriam o espaço deveriam seguir as proposições da renovação pedagógica “a biblioteca, mesmo depois de instalada em funcionamento, continua fornecendo oportunidade para que se dê ao ensino a feição viva, oportuna e espontânea, que constitui o ideal da escola ativa”⁷⁰.

⁶⁸ REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 109, p. 41

⁶⁹ REVISTA DO ENSINO, 1934, n 109, p. 41

⁷⁰ Idem, p. 42

4.7. 1 Projetos escolares

As indicações de atividades no interior da biblioteca escolar são abrangentes, uma das prescrições de Alaíde Lisboa envolviam os professores para que estes despertassem o gosto pelos livros e leitura.

Eu acharia de grande vantagem que a professores despertassem e animassem nos alunos o gosto pela organização de bibliotecas próprias: os livros que cada um fosse adquirindo poderiam fazer parte da biblioteca central e quando terminasse o curso o aluno os levaria para sua casa, para sua estante – muitas qualidades se desenvolveriam nesse processo (LISBOA, 1935, n. 119, p. 38)

Conseguir livros para as bibliotecas era umas das atividades mais indicadas pela Revista do Ensino; “a aquisição de novos livros, dando lugar a iniciativas e realizações em prol do enriquecimento da biblioteca”⁷¹. As campanhas em prol de livros para os espaços não se restringiam a aquisição somente pelos alunos. Em outros momentos, o alunado escrevia cartas para a comunidade local ou até mesmo para a secretaria do interior pedindo doações de livros,

Escolas reunidas “Mauricio Murgel” 23 de Julho de 1934

Exmo Sr.

Diretora e professores das Escolas reunidas Mauricio Murgel, movidos pelo ardente entusiasmo que neste momento empolgado todos os espíritos voltados à causa da Instrução Pública e levadas pela estreiteza de possibilidades financeiras das mesmas escolas, vêm solicitar de V. Excia um livro pedagógico científico e mesmo de literatura infantil para a “biblioteca dos professores” e “biblioteca infantil”

Contando que não negareis mais este auxílio à causa que vindes servindo com tanto abnegação, agradecem desde já.⁷²

Silvestre Ferraz,

Belo Horizonte, 28 de Julho de 1934

Digno secretario do Interior Dr. Carlos Luz

Respeitos cumprimentos.

Vimos por meio desta, pedir-lhe um livro para enriquecer a nossa biblioteca infantil recém-inaugurada [...]

Confiados na sua bondade, antecipamos os nossos sinceros agradecimentos.

Maria Aparecida Basilio, pelos alunos do 4 ano B do Grupo Escolar⁷³

Secretario do Interior,

Belo Horizonte, 16 de novembro de 1934

Nos, alunmos do Grupo escolar “Affonso Pena” da capital, sabedores de vossa generosidade vimos solicitar de V. S a oferta de um livros historia ou científico ao alcance de nossa inteligência, para a nossa Biblioteca Infantil que está em organização.

Desculpareis o nosso pedido certo de que a mesma biblioteca, muito se honraria de possuir uma lembrança vossa.

Antecipadamente os nossos agradecimentos, subscrevemos com atenciosamente,

Os alunos do grupo escolar Affonso Pena⁷⁴

⁷¹ Idem, p. 42

⁷² SI19 Cx: 03 Pc: 33

⁷³ Idem

⁷⁴ Idem

É possível verificar que os pedidos envolviam também a falta de livros nas bibliotecas, como é o caso da carta enviada pelo diretor e professores da Escola Reunida Mauricio Murgel que reclamam da falta de verbas financeiras para a biblioteca infantil e dos professores. Todos os pedidos foram atendidos pela Secretaria do Interior.

Outras indicações de atividades infantis nas bibliotecas escolares abrangiam a leitura espontânea e interpretativa com questionamentos após as leituras; o desenvolvimento de clubs de leitura; aulas de língua pátria; a busca de fonte de informações, e muitas vezes a biblioteca colaboraria nas excursões escolares.

Os espaços poderiam colaborar para os projetos de escotismo “é de conveniência educativa que se estabeleçam correntes solidas de ligação. O escotismo dará mais vida às bibliotecas e as bibliotecas darão mais alma aos escotismos: serão duas grandes obras sociais amparando-se mutuamente” (LISBOA, 1935, p. 40). Além das atividades citadas, a revista indicava trabalhos que envolvessem aspectos administrativos como a eleição e o controle dos empréstimos

As eleições da diretoria [...] a escrituração para efeito de empréstimos dos livros e para a organização dos catálogos; estatística do movimento, com registro da frequência ao salão da leitura; ligeiras apreciações que as crianças farão de cada obra lida: organização de álbuns com as melhores apreciações e de fichário das obras de consulta; confecção de marcadores de páginas e de sobre-capas, com desenhos artísticos – tudo isso, e muita coisa mais, constitui fonte rica de material para um aprendizado ativo e cheio das mais amplas possibilidades.⁷⁵

Destaca-se que todas as práticas que circunscreviam as bibliotecas remetiam as tarefas sociais como a colaboração, coparticipação e a solidariedade, a partir dos trabalhos dos alunos, visão que se encontravam presentes na obra de Claparede, teórico suíço da educação funcional, “a escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança” (1954, p. 185).

De forma que para o autor a “escola deve fazer amar o trabalho. Muitas vezes ensina a detestá-lo criando, em torno das obrigações que impõe associações afetivas desagradáveis. É, pois, indispensável que a escola seja um ambiente de alegria, onde a criança trabalhe com entusiasmo” (CLAPAREDE, 1954, p. 185).

Neste sentido, as atividades nas bibliotecas tentavam incutir o valor do trabalho e ao mesmo tempo, criar um ambiente agradável e prazeroso para as crianças, de modo a possibilitar um

⁷⁵ REVISTA DO ENSINO, 1934, n. 109, p. 42

meio que favorecesse o desenvolvimento de funções intelectuais e sociais. Desta forma a biblioteca como espaço escolar assumiria o seu papel educativo atribuído pelos escolanovistas, de que “quando a escola tiver ampliado, assim, a sua obra bibliotecária, terá, concomitantemente, multiplicado sensivelmente sua potencialidade educativa”⁷⁶

4.7.2 A organização de bibliotecas em escolas normais

Em relação à sistematização das bibliotecas escolares das Escolas Normais, a legislação previa que “As escolas normais terão bibliotecas convenientemente aparelhadas, que constituirão a sala de leitura”⁷⁷, de maneira que “a organização das bibliotecas obedecerá os planos apropriados aos diversos cursos da escola normal, para cada um dos quais haverá secção determinada, fixando-se a quantidade de exemplares proporcionalmente a matrícula dos alunos”⁷⁸. Deste modo, para verificar a organização das bibliotecas, de acordo, com os ditames da legislação, as professoras passariam por provas para avaliar os projetos de organização das bibliotecas escolares, para que

o aluno adquirisse a técnica de organização das bibliotecas, a qual constituirá um dos pontos do exame de metodologia, deverão participar dos trabalhos relativos á classificação e disposição dos livros da Escola, em que terão em vista rigorosos princípios científicos”⁷⁹

No tocante as prescrições da Revista do Ensino, em relação a organização do espaço da biblioteca, as indicações envolviam o lado estético para atrair o alunado ao ambiente. “A biblioteca deve ser organizada, de modo que os alunos e professores possam frequentá-la comodamente, reservando-lhe sala ampla e apropriada”⁸⁰. A intenção era encantar os olhos para a importância do espaço e produzir sensibilidades. Por este motivo, o arranjo dos livros deveria condizer aos padrões estéticos, pois como dito antes, era imprescindível exercitar o gosto e criar um ambiente propício para a leitura. De forma que o “lado estético deve ser tomado na devida consideração, no primeiro plano. Os volumes todos, arranjados por altura, preenchem ainda outro fim, qual o da economia de espaço”⁸¹.

Em relação a organização dos livros prescrevia um artigo,

⁷⁶ REVISTA DO ENSINO, 1935, n. 112, p. 228

⁷⁷ Decreto n. 10.362 de 1932, art. 95

⁷⁸ Idem, art. 96

⁷⁹ REGULAMENTO DO ENSINO NORMAL, art. 61

⁸⁰ REVISTA DO ENSINO, 1929, N. 29, p. 100

⁸¹ Idem, p. 4

Quanto à organização, importa adaptá-la aos diversos anos da escola normal: cada um destes terá seus livros dispostos em seção especiais, seguindo uma ordem gradativa, do mais simples para o mais complexo, com um número restrito de obras, correspondente a vários exemplares de cada uma, para melhor servir aos alunos.

O acervo da biblioteca deveria se organizar, conforme as disciplinas das alunas da escola normal. Para isso, os artigos prescreviam a organização do acervo, a partir de técnicas da catalogação “o essencial em uma biblioteca é a catalogação dos livros”⁸².

Neste sentido, o artigo indica a “utilização de regras universalmente consagradas”⁸³. No entanto, adverte que de acordo com as necessidades é possível introduzir novas modificações, e disserta “todas as grandes bibliotecas procuram organizar-se como lhes convém, pois a imitação em trabalhos desta natureza não deve prevalecer, por não haver dogmas em assunto tão flexível”.⁸⁴

Em relação à classificação dos livros nas estantes, o artigo sugere que a “numeração pode variar com o gosto de cada um”⁸⁵. O texto ainda explicita que “não há, entretanto, superioridade deste processo sobre aquele. Todos são bons desde que o fim colimado seja atingido inteligentemente”⁸⁶. Isso sugere que o artigo esteja relatando o impasse nas bibliotecas brasileiras entre o Código de Classificação Universal e o Código de Classificação de Dewey. Conforme Ortega (2004, p. 2) relata

Sendo a CDU um sistema europeu, passou a ser rechaçado pela influência estadunidense que teve início por volta de 1930 na Biblioteconomia brasileira, sendo retomado pelos centros de documentação e bibliotecas especializadas a partir dos anos 50.

De todo modo a publicação apenas cita que nos Estados Unidos utiliza-se a “Decimal Classification”, de Melvie Dewey, não entrando em detalhes referente à utilização desta nas bibliotecas.

4.7.2.1 Catalogação

No que concerne aos catálogos, o artigo indica como catalogo-base o onomástico e como auxiliares: o ideográfico e o didascálico, de forma que

⁸² REVISTA DO ENSINO, 1933, n. 85, p. 3

⁸³ Idem

⁸⁴ Idem

⁸⁵ Idem p. 5

⁸⁶ REVISTA DO ENSINO, 1933, n. 85, p. 5

O primeiro visa os assuntos, e o outro, os títulos das obras. Devemos ter em vista que muito consulente não conhece o autor de um livro que deseja. Sabe o título da obra. O bibliotecário vale-se então do catálogo didascálico para orientar-se. Verificado o autor, vai á ficha e identifica o livro. Acontece ainda que aparece um consulente e deseja um livro sobre geologia. O bibliotecário terá ajuda do catálogo Ideográfico que trata dos assuntos. Dá-lo-á ao consulente para que escolha o autor ou obra que mais lhe convenha (o que só se dá por palpite). Com os dados necessários irá ao fichário.

O artigo sugere que seja confeccionado um catálogo topográfico, que na verdade trata-se do inventário da biblioteca, neste sentido

Este catálogo será para uso particular do responsável pelos livros. Poderá ser feito até nos versos do onomástico. Será uma ficha com os menores dados do volume: autor – nome da obra – edição – editor – ano da impressão e mais quaisquer outros detalhes que sirvam para orientar o bibliotecário sobre o volume que faz parte da coleção, inclusive mesmo o processo de aquisição e preço.

Para organizar as informações dentro dos catálogos, o texto indica algumas regras de catalogação para facilitar a entrada de dados e a procura de livros nas estantes. Estipulava-se nas regras de catalogação, o seguinte

O verbete para a identificação da obra deve ser tirado – não invariavelmente como preconizara alguns – do último apelido. Exemplo: Joaquim Francisco de Assis Brasil; Brasil (Joaquim Francisco de Assis). José da Costa Freis Miranda Manso: Manso (José da Costa Reis Miranda)

Afirmei acima que a regra não deve ser geral. Explico-me: - suponhamos o sr. Vital Brasil. Seu nome todo é vital Brasil Mineiro da Campanha. O verbete campanha não traria esclarecimento para quase consulente algum. Com Alexandre Herculano de Carvalho Araújo dar-se-ia o mesmo. Diante disso os verbetes a escolher-se teriam de ser BRASIL e Herculano.

Com os pseudônimos procederemos da seguinte maneira: - RIBAS (Anselmo – Vide Coelho Netto). E em casos de pseudônimos mais conhecidos que os os nomes, o logico é considerar definitivamente o falso nome. Ex. João Luso – pseudônimo de Armando Erse – o verbete deve se Luso

Diante de iniciais, usa-se este processo: - J.J seabra: - seabra(J. – JOSÉ J. – Joaquim). Os títulos honoríficos ou dignidades terão verbetes remissivos – Taunay (visconde de)

Santos, papas, príncipes, etc. a palavra principal é o nome próprio: (Thomaz (s.) de Aquino. Para as obras de mais de um aturo, teremos de fazer verbetes para os diversos autores.

As designações Filho, Junior, Netto, Sobrinho não constituem ultimo nome. Devem, como apêndice, acompanhar o ultimo apelido.

Os nomes dos tradutores devem fazer parte do Catálogo Onomástico.

O catálogo ideográfico deve ser organizado com muito cuidado, porquanto nem sempre o título da obra condiz com o texto.

[...]na organização do catálogo Didascálico excluem-se os adjetivos articulares, as preposições e locuções prepositivas, quando elas não fazem parte integrante do título da obra. Palavras há como tratado, elementos, questões etc. que são iniciais para o catálogo didascálico e não são para o ideográfico.

Na catalogação das revistas, a rigor, nas de natureza literária e científica, segundo as regras universais, cada trabalho notável que se encontre em seu texto deve merecer um registro separado, com ficha própria, como se fora um trabalho avulso.

Observa-se que a criação dos catálogos e suas regras objetivavam mostrar os livros contidos em uma coleção específica. De modo que, os documentos da biblioteca, incluindo o catálogo

serviam como processo de institucionalização necessário para a constituição de um grupo. (DENIPOTTI, 2007)

Além dos catálogos de localização dos livros nas estantes, existiam outros instrumentos de controle do acervo da biblioteca, entre eles o livro de registros de entrada e saída dos materiais, isto é, os empréstimos e as devoluções.

4.8 Políticas de Empréstimos e escolarização das famílias

As políticas de empréstimos de livros foram previstas no regulamento do ensino primário de 1927, no qual definia que “os livros da biblioteca ficarão à disposição dos alunos que os queiram ler, embora designados pelo diretor, que, em casos excepcionais, poderá permitir que sejam retirados mediante recibo e pelo prazo máximo de oito dias”.⁸⁷

Mesmo com a rigidez da legislação frente aos empréstimos domiciliares, as prescrições da Revista do Ensino indicavam certo abrandamento. Como pode ser observado no discurso da educadora Alaíde Lisboa (1935, p. 35) “O uso seguido dos livros, quer na própria biblioteca, quer em casa, vem dar oportunidades ao desenvolvimento de qualidades bem necessárias a nossa gente: o cuidado com o que é alheio, o respeito ao alheio”. Para que houvesse o cuidado em relação aos livros, indicavam-se talões de impressos, no qual os pais dos alunos assinariam, e se responsabilizariam pela devolução e conservação dos livros emprestados.

De modo que a responsabilidade da família perante aos empréstimos era um artifício para um objetivo maior, a escolarização da família sob a premissa de que “tudo o que fosse levado da escola para casa seria útil para a reeducação da família”. De acordo com Klinke (2003) os livros que fossem levados para casa,

além de servirem para o desenvolvimento da leitura, da linguagem, para educação cívica, moral e para a recreação das crianças, poderiam alcançar também seus familiares, Aliás, atingir a família era posto como ponto nevrálgico da utilidade da frequência à biblioteca. (KLINKE, 2003, p. 88)

Neste sentido, os discursos educacionais colocavam a biblioteca como “sucessora natural da escola e a continuadora mais solícita da educação: ela deve fazer parte do nosso lar, ser frequentada por toda a família, como o santuário da inteligência”⁸⁸. De maneira que a leitura

⁸⁷ REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1927, art. 188

⁸⁸ “Frequência da biblioteca”, REVISTA DO ENSINO nº 36, 1929, p.103-104.

oral repetida e praticada em casa pelo jovem leitor, conseguiria, às vezes, interessar as leituras dos pais.⁸⁹

A presença destes enunciados demonstrava que educar a criança na escola significava, educar ao mesmo tempo, sua família. Os discursos apontavam a necessidade da reeducação familiar visto que

Entre nós, infelizmente, poucas famílias se dedicam á instrução de seus filhos, por motivos diversos. Vai longe o dia em que a leitura seja ocupação forçada de um todo momento, como acontece em outros países de população letrada, em que a grande maioria dos lares a reconheça habilitada a tender á educação dos seus filhos. [...] Não vela nos estendermos demasiadamente sobre este ponto. Ao empreendermos qualquer obra em prol da instrução temos que fazê-lo com os pensamentos voltados para o futuro.⁹⁰

Observa-se que no texto remete ao futuro; como foi visto nos capítulos anteriores, no modelo de educação republicana caberia a família educar a criança até a idade escolar, a partir da qual o estado, junto com família daria continuidades à educação. Ao escolarizar os lares, o estado abrangeria na sua obra de construção de cidadãos republicanos e civilizados as relações familiares.

4.9 Os acervos

O acervo era uma das grandes preocupações dos educadores, políticos, professores e comunidade em geral. Os livros poderiam beneficiar os processos de aprendizagem, conforme os valores morais e sociais. Ou poderiam prejudicar o desempenho das crianças. Devido a isso, um amplo campo discursivo indicava títulos para compor os acervos das bibliotecas.

O regulamento do ensino primário de 1925 previa uma diferenciação dos livros em *de recreio e estudo*. Conforme Klinke (2003) isto se deve à separação que passou a ser feita entre os tipos de livros usados na leitura escolar. Os de recreio serviriam para habituar os alunos à leitura recreativa, que ensinaria a arte de ler, enquanto os de estudo serviriam para “formar o aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis e de outras matérias”⁹¹

Entretanto, não é fácil identificar nos impressos a distinção entre *recreio e estudo*; a identificação dos livros, muitas vezes, resumia-se em *estudo*, como no caso de alguns títulos

⁸⁹ “A criança também pode ter influência na educação dos pais”, REVISTA DO ENSINO nº 13, 1926

⁹⁰ Ensino de leitura no lar, REVISTA DO ENSINO, 1933, n. 95, p. 16-28

⁹¹ REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1925, decreto 6.758?192

brasileiros, e nas *séries graduadas* que traziam explícita identificação de seu uso escolar e caracterizavam-se por “coleções de livros destinados às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização ou para uma outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino.” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2003)

Sejam quais forem os tipos de livros, segundo o Regulamento do Ensino Primário de 1927, ‘nenhuma obra doada poderá figurar na biblioteca sem que tenha sido previamente examinada pelo diretor, que recusará as que julgue inconvenientes ou impróprios ao uso a que se destinam’⁹². Isto é, o acervo da biblioteca deveria servir as finalidades educacionais e não teria como função principal ampliar o acesso a todo tipo de leitura, mas somente aquela conveniente aos objetivos educacionais.

O controle aos livros disponibilizados para o alunado era preocupação frequente nos discursos educacionais. Nas palavras de Alaíde Lisboa “O poder sugestivo da leitura é grande – para o bem ou para o mal. Aqueles que dizem com arrogância “eu posso ler tudo” ou não são humanos ou são humanos de mais...” (1935, p 21).

Deste modo, o acervo da biblioteca não deveria conter livros perniciosos para crianças, a seleção dos livros que comporiam o acervo deveria ser de responsabilidade de diretores, professores e bibliotecários, “é um grande dever das diretoras e bibliotecárias cristãs afastar, da biblioteca, todo e qualquer livro que possa infiltrar, na alma das crianças, ideias que não se casem aos nossos princípios sociais e religiosos”⁹³

As prescrições referentes aos valores sociais e religiosos se adequavam com o contexto sociocultural de Minas Gerais, o embate entre religiosos e escolanovistas se acirrava e adentrava nos acervos das bibliotecas escolares, no artigo de Alaíde Lisboa, a educadora apontava que “no terreno da religião é de lamentar-se também que não se encontrem a vida de cristo, vida de santos, escritos, especialmente para crianças, dentro dos princípios da pedagogia e da arte. Era bom que as congregações católicas ensinassem, pensassem isto.”⁹⁴.

⁹² REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1927, decreto 7.970-A/1927, art. 186

⁹³ Na biblioteca infantil, n. 146-147, 1938, p. 18-23

⁹⁴ Bibliotecas, REVISTA DO ENSINO, n. 119, 1935, p. 22-40

Desta forma, não bastava apenas os livros conterem valores religiosos, para a educadora deveria se mesclar os princípios da religião, no caso, católica com os preceitos pedagógicos, de maneira a educar as crianças.

Ademais, a prescrição dos livros deveria estar em consonância aos ideais da escola nova, e sobretudo com os valores sociais e morais. A educadora Alaíde Lisboa descreve alguns fatores que deveriam ser verificados nos livros de cunho educativo, por ela considerados “livros de informação”

- 1) Livros de ciência – sua primeira condição é a verdade dos factos, a exatidão. É preferível uma biblioteca sem livros de ciências do que com livros de pseudo ou falsa ciência.
- 2) Livros de Historia e Geografia – a verdade é também exigida nesses livros, mas algumas vezes a verdade do espirito da historia é mais importante do que a verdade dos fatos. Um período de historia da vida de um povo pode ser apresentado através de aventuras sem perder o valor histórico
- 3) Livros de referencia: dicionário, enciclopédias – que devem ser de primeira qualidade
- 4) (eu acrescento) livros de informações gerais: jogos, esportes etc. em boa linguagem⁹⁵

A característica das obras citadas é que todas apresentam claramente suas funções escolares. Em relação aos livros de literatura, as indicações voltavam-se para o intuito de despertar o interesse da criança, “A literatura para criança deve ser escolhida sob dois pontos de vista: de um lado a espécie ou qualidade fundamental de literatura, e de outro, a necessidade e os gostos ou interesses das crianças”⁹⁶.

O artigo denominado “livros para nossas crianças” procurava “indicar aos professores e as mães, alguns livros, à proporção que os for conhecendo, com os quais se possa, dentro de limites possíveis, organizar bibliotecas escolares nos nossos estabelecimentos de instrução primária”⁹⁷. Alguns dos títulos comentados no texto também existiam na biblioteca do Grupo Escolar Barão do Rio Branco⁹⁸ e as referências feitas a eles no periódico dão indícios dos critérios utilizados para sua categorização

- 1) Creança, meu amor, de Cecilia Meirelles é sugerido para as bibliotecas infantis e para o coração das mães e professoras, dizendo que ele lembra carícias aveludadas, são poemas em prosa sobre coisas do mundo encantado das crianças, cada trecho tem um bom ensinamento...
- 2) A fada Hygia - primeiro livro de higiene, de Renato Kehl, é justificado por trazer duas cousas [que] devem servir de fato ás nossas preocupações: a virtude e a saúde.

⁹⁵ Bibliotecas, REVISTA DO ENSINO, n. 119, 1935, p. 22-40

⁹⁶ Idem

⁹⁷ Livros para nossas crianças, REVISTA DO ENSINO nº16, 1926, p.310

⁹⁸ Anexo A

Justifica ainda que o autor conhece bem a psicologia infantil. É dirigido a crianças de 5 a 8 anos, idade na qual se installam, que se plasmam no entendimento infantil os são ensinamentos, encaminhando-as para a prática das boas normas, das quaes nunca mais se dashabituarão. É considerado excelente auxiliar para os professores e para as mães.

3) A arvore, de Julia Lopes de Almeida e Affonso Lopes de Almeida, é considerado interessante e instrutivo, despertando a curiosidade infantil. É explicado que nele as crianças adquirirão conhecimentos muito uteis sobre as nossas riquezas vegetaes, é escrito em linguagem corrente, com prosa, versos, provérbios e cenas dialogadas.

4) Lendas dos nossos índios, de G. Brandenburger, é considerado um livro que deve compor uma biblioteca de literatura "nacional", citando Afranio Peixoto, no qual é possível conhecer e compreender um pouco a raça que é mais legitimamente brasileira, com linguagem acessível às crianças, e diverte sendo util.

5) As crianças e os animaes, de Suzana Cornaz, é considerado claro, atraente e desperta a curiosidade infantil com noções de história natural. Ensina divertindo com narrativas de fácil compreensão e pode ser utilizado como modelo de aulas pra professoras. (“Os livros para as nossas crianças”, Revista do Ensino, 1926, p. 310)

Nas indicações dos livros para composição do acervo, o livro a “Fada Hygia” de Renato Kehl apresenta ideias da higiene e da moral. O livro “lendas dos nossos índios”, pela prescrição possui caráter nacionalista, e o resgate a figura do índio, como sendo, a imagem do patriotismo e da brasilidade. De acordo com o autor do livro “para que a nossa mocidade chegue a conhecer e compreender um pouco a raça que é mais legitimamente brasileira do que todas as outras componentes da nossa nacionalidade.”

O livro “As crianças e os animaes” serve com o intuito de oferecer ao professor suporte paro o ensino realizado por “lições de coisas”⁹⁹, pois era necessário o escolar conhecer o mundo que o cerca. O livro “Creança, meu amor” pela descrição apresenta um teor que contribui para despertar as sensibilidades, “*dizendo que ele lembra carícias aveludadas*”, outro ponto característico deste livro é o caráter moralizante, “*cada trecho tem um bom ensinamento*”.

As classificações dos livros variavam as obras *creanças, meu amor, Fada Hygia* e *A arvore* foram considerados na classificação da sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo” da Biblioteca Barão do Rio Branco, como educativos e instrutivos. Enquanto o livro *Lendas dos nossos índios* foi categorizado como *recreativo*. Contudo, pela descrição do periódico pedagógico, observa-se que os critérios de classificação usados no Grupo Escolar nem sempre diziam respeito à estrutura poética da linguagem dos livros, mas ao conteúdo de seus textos e às mensagens que eles sugeriam.

⁹⁹ Para Vidal (2007, p.509) “No fim do século XIX, o acolhimento o método intuitivo pela escolar primária concorreu para alterar suas práticas. Pressupondo um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição de conhecimento pelos sentidos. Era pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava. O ensino seria realizado pelas “lições de coisas” – maneira como foi vulgarizado”

Foi o que aconteceu com a obra de Cecília Meireles, que mesmo trazendo coisas sobre o mundo encantado das crianças, característica que poderia fazer dele um livro recreativo, foi classificado na sala de leitura como educativo, muito provavelmente por trazer *bons ensinamentos*, como descreve a revista. (KLINKE, 2003)

A presença de livros de leitura nas bibliotecas escolares era imprescindível, principalmente por seu cunho moral e educativo, que nas palavras de Manoel Bonfim relatava “livro de leitura, o mais importante da biblioteca escolar, deve ser minimamente educativo, porque é o primeiro que se oferece à criança para o fim de comove-la e de inspira-la, devendo ser uma desenvolvida lição de moral concreta”¹⁰⁰.

Mesmo com todas as premissas educativas diante do livro, era necessário despertar o gosto pela leitura das crianças pelo viés do maravilhoso, do sobrenatural e das aventuras, e com isso, dever-se-ia pensar nos problemas educativos quanto a escolha dos livros e, principalmente, nas preferências das crianças e jovens para estimular o interesse pela leitura. Neste sentido, surgem inquéritos que tentam entender as predileções de alunos e alunas, um deles é da educadora Alaíde Lisboa; a pesquisa conclui que o alunado preferia livros de religião e/ou aventura. Diante disso disserta

Em vista desse resultado, quero deixar um apelo aos escritores que se interessam especialmente por crianças, que usem de seu talento na elaboração de livros de aventuras, aproveitando os heróis do mundo real, livros que satisfaçam e eduquem. No terreno da religião é de lamentar-se também que não se encontrem a vida de cristo, vida de santos, escritos, especialmente para crianças, dentro dos princípios da pedagogia e da arte.¹⁰¹

No discurso da educadora, os livros de aventura deveriam ser educativos, e deste modo, mostrar a história do Brasil com “heróis do mundo real”. Em relação aos religiosos, os livros deveriam associar os preceitos pedagógicos, isto é, conjugar as premissas da escola ativa.

Em outra pesquisa elaborada no artigo “na biblioteca infantil”, o texto traz a opinião verbal dos alunos de livros recomendados, e sugere “haverá melhor atestado do valor de um livro infantil, que o passado pela própria criança? Deste modo, disserta

D. QUIXOTE DAS CRIANÇAS – Gostei demais, fiquei pensando naquilo tudo uma porção de tempo: na lança, no sancho, no cavalo...fiquei com mais pena foi do cavalo, coitado”

¹⁰⁰ Os livros para as nossas crianças”, REVISTA DO ENSINO nº16, 1926, p.310.

¹⁰¹ Bibliotecas, REVISTA DO ENSINO, 1935, n. 119, p. 20-46

UMA HISTORIA VERDADEIRA – “e” muito bonitinho o livro porque fala de Deus; eu gosto de toda história em que entra o menino Jesus.”

PINOQUIO – “A gente não cansa de ler esse livro... quando o tempo acaba eu fico com pena de deixar o Pinóquio”!

FABULAS - “Tem cada historiazinha “gosada”! Uma do pé de jabuticaba eu achei ótima!

OS TRES PORQUINHOS – Essa história está até boa para a gente dramatizar, hein? Num minuto a gente ensaiava... vamos dramatizar os três porquinhos?¹⁰²

Para Klinke (2003) todo o empenho de conhecer as preferências do leitor e também a intensificação da produção de livros de leitura, contribuiu para que, no transcorrer dos anos dez e vinte a leitura escolar fosse assumindo um lugar cada vez mais destacado nos discursos dos educadores. “Assim eles investiram ainda mais na frequência das crianças às bibliotecas, principalmente nas escolares, visto que, nas outras bibliotecas públicas era proibida a frequência de menores de 14 anos.”¹⁰³ (KLINKE, 2003, p. 86). Mesmo assim, todas as publicações encontradas sobre a leitura escolar continuaram se restringindo a leitura das crianças aos títulos considerados como *próprios* para elas.

4.10 “O professor bibliotecário” ou bibliotecário

Como mencionado, anteriormente, atribuía-se ao profissional bibliotecário várias atividades que envolviam as bibliotecas escolares. Os primeiros indícios legais no campo educacional aparecem no início dos anos 30, porém nas revistas do ensino, o termo bibliotecário ou professor de biblioteca aparece na metade dos anos 20.

Em relação à legislação educacional, no regulamento do ensino normal de 1930, o cargo de bibliotecário aparece nas disposições administrativas, e exige a presença deste profissional nas escolas normais, entretanto não há indicações de suas competências. No entanto, no decreto 10.362 de 1932 apresenta o profissional como corpo administrativo, e ainda há descrições de suas atribuições,

Art. 146 compete à bibliotecária

¹⁰² Na biblioteca infantil, REVISTA DO ENSINO, n. 146-147, 1938, p. 18-23

¹⁰³ Segundo MENEGALE (1932, p.96), era vedado o acesso de menores de catorze anos na Biblioteca Pública de Belo Horizonte e explicava: “Não há mais razão para vedar-se às crianças o acesso à Biblioteca. A fiscalização que outrora era deficientíssima, e a aquisição de livros próprios permitem incrementar a leitura infantil no estabelecimento; nessas condições, fiz anunciar, pelo órgão oficial, a admissão à consulta de menores de quatorze anos, e o resultado foi logo animador: crianças e pais ocorreram em procura da biblioteca infantil, cuja organização encetei. Para o próximo ano, espero dar-lhe desenvolvimento, entrando em entendimento com as sras. diretoras dos Grupos Escolares da Capital, a ver se é possível instituir a distribuição de obras de literatura infantil, a prazo determinado, à biblioteca de cada um deles.” (p.56-57)

- a) Zelar pelos livros e cataloga-los pelos processos mais modernos
- b) Consignar no ponto diário de chamada a presenças das alunas
- c) Fornecer livros ás alunas e dirigi-las durante sua permanência na biblioteca, mantendo a ordem e o silencio indispensáveis
- d) Trazer em dia a escrituração dos livros emprestados e arrecadá-los no prazo convencionado
- e) Fazer a estatística do movimento mensal da biblioteca
- f) Comunicar ao vice-diretor o que lhe parecer necessário para melhorar a organização e o funcionamento da biblioteca¹⁰⁴

A presença do feminino “bibliotecária” e as tarefas estipuladas pelo decreto indica que o profissional estaria envolvido nos cursos normais. Para Klinke (2003) a familiaridade da normalista com a biblioteca é indicada em alguns artigos da Revista do Ensino como capaz de fazer dele o profissional ideal para assumir o cargo de bibliotecário nas bibliotecas escolares.

Isto porque, os artigos da Revista do Ensino atribuíam a biblioteca escolar, o papel de transição que a vida social impõe, da didática para a auto didática. Neste sentido, o professor de biblioteca era considerado capaz de converter os alunos em professores de si mesmos, proporcionando-lhes a emancipação intelectual. “Os professores, assumindo as funções do bibliotecário, caracterizavam melhor a biblioteca escolar como mais um espaço de escolarização da leitura.” (KLINKE, 2003, p. 89).

Indicativo desta proposição pode ser observado no artigo “professor de biblioteca” que disserta “professor de biblioteca, a semelhança do professor de português ou de geometria. O termo bibliotecário não exprime bem a minha ideia “novas coisas novos nomes requerem” disse Felinto Elysio”¹⁰⁵

Já o artigo “funções da biblioteca escolar” procurava estabelecer uma relação com o professor bibliotecário e o educador, e indicava que o profissional deveria ser “conhecedor da marcha do desenvolvimento psicológico, explorador hábil das camadas emocionais da criança, capaz, portanto, de receitar livros com a segurança de um médico...”¹⁰⁶

Entretanto, o termo bibliotecário ou bibliotecária eram utilizados por muitos educadores, como Alaide Lisboa e J. Guimarães Menegale em seus respectivos artigos “bibliotecas” e a “biblioteca infantil”, os dois advogam pela presença deste profissional nas bibliotecas escolares. Menegale (1935, p. 82) afirma que “a profissão bibliotecária acabou por adquirir uma complexidade e uma importância tais, que põe quem a desempenha no centro quase das

¹⁰⁴ Decreto n. 10.362 de 1932, art. 146

¹⁰⁵ Professor de Biblioteca, REVISTA DO ENSINO, n. 35, 1929, n. 110-111

¹⁰⁶ Funções da biblioteca escolar, REVISTA DO ENSINO, n. 112, 1935, p. 227-228

forças com que se rodeia o menino para sua educação”, em outro momento Lisboa (1935, p. 30) atribui ao bibliotecário “papel importante na organização e no funcionamento da biblioteca para que ela possa atingir o seu fim. A ele compete atrair por mil modos os alunos da biblioteca”.

Os discursos de Menegale (1935) e Lisboa (1935) acrescentavam atribuições ao bibliotecário que ao contrário da legislação que conferia tarefas operacionais, para os dois intelectuais a atuação deste profissional estendia para o ensino primário, visto que não existiam competências legais estipuladas para o bibliotecário nos regulamento do ensino primário. Para Lisboa (1935) as características de um bom profissional bibliotecário deveria “combinar qualidades de um professor com as do bom bibliotecário”¹⁰⁷, e como sujeito inserido no ambiente escolar deveria conhecer da “psicologia da criança e adolescente”¹⁰⁸. Sobretudo, o profissional deveria “selecionar os livros com discriminação”¹⁰⁹ e acompanhar as leituras dos alunos.

Em ambos os discursos, a orientação da leitura sobressaía como responsabilidade principal, nas palavras de Menegale (1935, p. 82) “auxiliar cada criança a escolher o livro que lhe convém é a primeira das tarefas do bibliotecário”. A escolha do livro deveria ser, de acordo com as necessidades e o gosto infantil, caberia ao bibliotecário “conhecer leitor por leitor [...] compondo a intuição para o estudo, e ainda senhora de toda a literatura infantil, poderá acertar o livro que cada menino será capaz de apreciar”¹¹⁰

Além disso, no desenvolvimento do gosto infantil pela leitura, o bibliotecário e a professora poderiam desenvolver atividades para despertar o hábito. Lisboa (1935) indica a introdução “uma hora de palestra sobre livros para que os alunos dêem livremente opinião sobre suas leituras.”¹¹¹ Para a educadora, este era o momento para compreender a assimilação e o aproveitamento dos alunos diante da leitura.

Outra prática era “que cada classe uma vez por semana tivesse na biblioteca uma hora de estudo livre”¹¹². Neste período, a professora e bibliotecário poderiam acompanhar a formação

¹⁰⁷ Bibliotecas, REVISTA DO ENSINO, n. 119, 1935, p. 22-40

¹⁰⁸ Idem

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ A biblioteca infantil, REVISTA DO ENSINO, n. 116-117, 1935, p. 78-85

¹¹¹ Bibliotecas, REVISTA DO ENSINO, n. 119, 1935, p. 22-40

¹¹² Idem

dos “bons hábitos da leitura”. Ademais, caberiam ao profissional, outras atribuições a serem desenvolvidas nas bibliotecas escolares, como

- 1) Dirigir a fiscalização da livraria
- 2) Recomendar a seleção e venda de livros
- 3) Cuidar do ambiente
- 4) Tomar conta das despesas
- 5) Planejar e dirigir o trabalho dos assistentes (isso em bibliotecas maiores)
- 6) Fazer coleção de recortes, panfletos e gravuras.
- 7) Conservar os livros em bom estado
- 8) Fazer os necessários registro e estatísticas da biblioteca
- 9) Promover visitas
- 10) Cooperar com os professores que tem relação direta com a biblioteca
- 11) Alargar o interesse da leitura dos alunos
- 12) Cooperar com instituição vocacional
- 13) Fazer o registro dos livros consultados¹¹³

As atividades apontadas por Lisboa (1935) demonstram um bibliotecário colaborador do processo de escolarização do alunado, a presença de atribuições como “cooperar com instituição vocacional” sugerem que o profissional participaria de outras funções que envolviam a escola no todo, e deste modo não ficasse restrita ao espaço da biblioteca escolar.

Outra atividade apontada por Menegale (1935) como importante é a hora do conto que consistia na narração de histórias para as crianças. Conforme o autor (1935, p. 84)

É a atividade bibliotecária que mais cativa o interesse das crianças, o encanto das narrações, fixando os pequenos leitores na frequência ao estabelecimento onde as vão ouvir, as encaminha à leitura com a esperança de ali encontrarem aquilo que, contado em voz alta, tanto prazer já lhes causará.

A presença desta prática é um indicio de que a leitura oralizada, ainda estava presente nas escolas, mesmo com a ascensão dos discursos a favor da leitura silenciosa, como visto no capítulo anterior. Outro ponto presente no discurso do intelectual é a associação com o prazer, de modo que a narração instauraria na criança o desejo de frequentar a biblioteca.

As atribuições conferidas pela legislação e pelos discursos dos educadores indicam um profissional humanista. Conforme Silveira (2008) para aqueles que objetivassem exercer o ofício de bibliotecários eram necessárias qualidades como “amor a leitura e prazer para o trato com os livros; aguçado senso de organização; perspicácia para criar e manejar inúmeros sistemas classificatórios [...] além de compreender os processos e circulação do escrito” (SILVEIRA, 2008, p. 87).

¹¹³ Idem

Estes atributos foram, durante um longo período requeridos e difundidos pelas escolas de formação de bibliotecários, principalmente pela École de Chartes Francesa. As atividades que envolviam os bibliotecários “estavam voltadas para a cultura, para a educação, para o saber, para o conhecimento, tendo características que permitiam inclui-los como segmentos direcionados para atender necessidades no âmbito do espírito do homem.” (ALMEIDA JUNIOR, 2000, p. 45)

Portanto, o bibliotecário com formação humanista seria um profissional hábil para lidar com os novos preceitos pedagógicos, e tendo como funções como indicar leituras aos alunos, apontar o que eles precisavam caso não encontrassem, exercitar os alunos a extraírem notas de leitura e distribuí-las pelos assuntos indicam que era necessário um profissional com trato pedagógico, de modo que, pode-se inferir que o bibliotecário deveria se “escolarizar” para lidar com estes novos objetivos. Portanto, o neologismo proposto professor bibliotecário não era algo tão discrepante do bibliotecário.

Como pode ser observado a biblioteca assumiu diante dos discursos um lugar compartilhado com a sala de aula no ensino da leitura. Neste sentido, os artigos e a legislação determinam a constituição de um espaço que adequassem às necessidades e interesse das crianças; acervos que propiciassem prazer e gosto e políticas e normas de disciplinamento do corpo e dos gestos no espaço. Os enunciados evidenciam o lugar que a biblioteca se posicionava, de modo que deveria ser conformada e uniformizada diante dos ditames civilizatórios e industriais na criação de *homo faber*, mas também estimulada e encorajada nas crianças para a construção de futuros leitores, e principalmente cidadãos republicanos. Portanto, o espaço como descrito nos textos e falas dos sujeitos seria a instituição que acompanharia a criança até a vida adulta, e assim contribuiria para continuidade da obra de edificação do homem republicano, instruído e civilizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto final dos oitocentos e início do século XX foi marcado por inúmeros acontecimentos políticos, sociais e culturais. O país passava por mudanças estruturais, deixava de ser monarquia e chegava o tempo republicano; com isso inúmeros discursos levantavam a bandeira da renovação dos costumes e hábitos considerados arcaicos para a chegada de um “novo tempo”. Os enunciados redentores e republicanos adentrava instituições e as transformava, como é o caso da escola que adquiria novos sentidos e formas. Os discursos ressignificavam a escola, que de mera instituição de ensino, agora salvadora da humanidade e possibilitadora de grandes transformações sociais. Ideias que construíram uma república que rumava ao progresso.

Inserido neste contexto, os discursos educacionais provenientes dos escolanovistas adentravam as bibliotecas e remodelavam suas praticas, espaços, acervos e impunham o controle aos livros e a disciplina no uso do espaço. Ao identificar os enunciados sobre os livros, leitura e bibliotecas escolares percebe-se o reconhecimento dos educadores, políticos, diretoras e professores pela estrutura da biblioteca e seu novo lugar na escolarização, diante das reformas que estavam acontecendo.

De modo que a biblioteca não se distanciava das imposições de uma cultura escolar que regulava os espaços criando ambientes agradáveis e prazerosos, onde a criança fosse estimulada a ler e conseqüentemente construísse nela o gosto e o hábito de ler até a maturidade. Sob os preceitos do tempo escolar organizavam-se aulas de bibliotecas que objetivavam aumentar a frequência aos espaços.

Como pode ser observado pelos discursos e pela legislação apresentada a biblioteca escolar ocupou um lugar no processo de escolarização da leitura escolar. A exigência destes espaços no aparelho escolar como foi percebido nos relatórios de diretoras e nos artigos da Revista do Ensino evidenciavam os anseios e os desejos dos sujeitos escolares por possuírem este ambiente coadunado com o ensino da leitura em sala de aula e aos clubs de leitura. De modo que a biblioteca assumiu uma parceria na escolarização dos saberes relacionados a leitura, e os tópicos que envolviam a leitura tentavam conformá-la e uniformizá-la aos ditames da sociedade industrializada que ascendia. A leitura intensiva e silenciosa são exemplos de

influência de fatores externos como: agilidade, concentração e uniformização tão presente nas indústrias de cunho taylorista. Desta maneira, ao mesmo tempo, os preceitos republicanos influenciavam o ensino da leitura e a biblioteca, pois os acervos deveriam se adequar aos valores sociais e morais que perpassavam o tecido social. Deste modo, a biblioteca assumia também a responsabilidade delegada a escola na formação do homem republicano, civilizado e do *homo faber*.

Neste sentido, a presença de elementos citados como espaços arejados, ventilados e iluminados, de acordo com as teorias higienistas; os acervos prescritos e selecionados conforme prescrições formais e o disciplinamento do corpo e dos hábitos no uso da biblioteca evidenciam que o espaço sofria ação da ascensão industrial e da inauguração da república.

De modo que os discursos tendiam a colocar a biblioteca como auxiliadora do processo educativo, elevando o espaço ao mesmo papel dedicado a escola. A biblioteca, desta maneira ao escolarizar suas práticas e se elevar como espaço importante na instrução pública era influenciada pelo contexto escolar e redefiniam-se suas práticas, espaços e tempos de acordo com os imperativos escolares.

No caso das bibliotecas escolares, mesmo não tendo em sua concepção a transmissão do conhecimento pela relação professor-aluno, o espaço transferia os saberes através do acervo, de prescrições de leituras, por normas e políticas internas, pelos espaços e a própria organização – catalogação, projetos escolares – que impunham no aluno modos de ser e agir. De maneira que o novo posicionamento dado pelos escolanovistas não a distanciava das imposições de uma cultura escolar que regulava seus espaços criando ambientes agradáveis e prazerosos, onde a criança fosse estimulada a ler e conseqüentemente construísse nela o gosto e o hábito de ler até a maturidade. A estes se acrescentam os preceitos sob o tempo escolar, no qual organizavam-se aulas de bibliotecas que objetivavam aumentar a frequência, e também sobre as prescrições que conformava em seus acervos ideias e teorias modernas, republicanas, higienistas e civilizatórias.

Neste sentido, a biblioteca não se descolava dos preceitos pedagógicos, pois assumia o lugar que os discursos educacionais do movimento escola nova a colocavam e compartilhava dos preceitos republicanos. No que concerne as teorias escolanovistas a realocação do lugar da

biblioteca como “centro dinamizador da leitura” possibilitou a apreensão da importância da leitura e do livro, e principalmente da biblioteca escolar que tornou-se como proposto nos discursos de Maria dos Campos (1936) “coração da escola”, mesmo que em inúmeros relatórios dissertassem sobre a falta de bibliotecas, estrutura e um acervo de qualidade. A presença de discursos que remodelam a estrutura educacional das bibliotecas escolares e a colocam como apoio aos processos pedagógicos é de suma importância, visto que na sua história sociocultural, a biblioteca escolar permaneceu como “depósito de livros” controlados, ou mesmo espaço sagrado que apenas os professores tinham acesso.

Neste sentido, pode-se dizer que o final dos oitocentos e final do século XX, o século da modernidade, foi o tempo áureo das bibliotecas escolares; avanços foram percebidos como fica demonstrado no texto como a presença de mobiliários, estantes para crianças e os projetos pedagógicos para interligar a sala de aula com a biblioteca.

A pesquisa tentou resgatar os discursos de educadores que advogaram a favor da escola nova, e principalmente aqueles que faziam uma interlocução entre livros, leitura e bibliotecas. Porém, é necessário salientar que muitos educadores, políticos e outros sujeitos ligados as escolas não tiveram suas vozes relatadas na pesquisa. De modo que, outras pesquisas poderão relatar os pensamentos de outros indivíduos como Firmino Costa, Mario Casasanta e tantos outros que defendiam a instalação destes espaços nos grupos escolares.

Ademais, outras indagações surgiram no decorrer da pesquisas como, por exemplo como foi institucionalizada a carreira de bibliotecário em Minas Gerais? Se já existiam bibliotecários atuando nas bibliotecas das escolas normais e na secretária do interior. Análises mais específicas nos acervos das bibliotecas escolares e a comparação com as diretrizes da secretária do interior poderiam ser demonstradas o embate entre prescrições e táticas dos indivíduos.

Além disso, pesquisas relacionadas aos projetos desenvolvidos nas bibliotecas que podem ser considerados inovadores na contemporaneidade, tendo como cautela para não cometer anacronismos. Quanto as fontes, além dos discursos de educadores e políticos, poderão ser identificados os artigos de jornais mineiros, revistas especializadas, ou mesmo os sujeitos que identificavam com o ideário educacional católico.

Deste modo, a pesquisa tentou compreender o lugar que a biblioteca escolar teve em um período curto do tempo, o início da República e em uma determinada região, Belo Horizonte. De modo que outras pesquisas poderão demonstrar a representação da biblioteca, a partir dos discursos em outros contextos regionais e temporais.

Preenchendo desta forma lacunas ou revisando informações absolutas sobre a história das bibliotecas escolares, pode-se fazer um traçado sócio histórico destes espaços e indicar os motivos que levaram este ambiente a se estruturar da forma como se tem no século XXI.

Sem indagações ou mesmo discussões sobre a biblioteca escolar no passado e sua contribuição para a escola, nunca poderemos indicar ou apreender o lugar que a biblioteca se posiciona nos dias de hoje e sua relação intrínseca com a escola contemporânea.

Em tempo de distanciamento da biblioteca escolar das concepções pedagógicas que circulam nas ciências da educação e balizam o conhecimento dos professores para formar, educar e cuidar do aluno, rever as teorias pedagógicas que adentraram nos espaços e modificaram sua estrutura se faz necessário para haver uma comunicação entre as duas instituições.

É preciso que a biblioteca escolar se escolarize, isto é, que haja uma interlocução com as teorias da educação e a comunidade escolar: professores, alunos e diretores, de forma que o espaço dedicado a biblioteca não isole-se com ideias ilhadas, mas que dialogue de forma clara e horizontal com os preceitos pedagógicos. É necessário, portanto que a biblioteca seja mais um espaço intrínseco com a escola e não um ambiente deslocado da instituição.

Desta forma, pesquisa mostra a interlocução que houve nos anos de 20 e 40 entre a biblioteconomia e educação e tenta apresentar para os futuros pesquisadores e profissionais da educação que é possível reaver o diálogo entre as duas instituições – biblioteca e escola – Cabe agora aos educadores, bibliotecários, professores e pesquisados de ambas as áreas rebulir atitudes e práticas diante dos tópicos relacionados a biblioteca escolar.

REFERENCIAS E FONTES

1.1 FONTES CONSULTADOS NO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO

Ano	Número	Título
1906-09	2951	Relatório de Escolas Urbanas de BH
1914	3525	Relatorios
1933-1941	SI ¹⁹ CX: 03 PC: 31	Pedido de remessa de livros, revistas, leis e decretos às bibliotecas do Estado

FONTES

REVISTA DO ENSINO . Órgão da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado. nº 1 a 9 de 1925; nº 10 a 19 de 1926, nº 20 a 24 de 1927, nº 26 de 1928; nº 29 a 39 de 1929; nº 41 a 52 de 1930; nº 79 a 94 de 1933; nº 102 a 109 de 1934; nº 112 a 121 de 1935; nº 128 a 133 de 1936; nº143-145 de 1937; nº 146 a 148 de 1938

CONJUNTO DE LEIS E DECRETOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS CONSULTADO NO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO

1906 /28/maio - Decreto nº 1908. Estabelece a distribuição das matérias do ensino normal pelos quatro anos e uniformiza os programas do mesmo em todas as escolas normais.

1907 /03/janeiro - Decreto nº 1969. Aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)

1924 /19/agosto – Decreto nº 6655. Aprova o Regulamento do Ensino Primário.

1925 /1/janeiro – Decreto nº 6758. Aprova os Programas do Ensino Primário.

1925 / 20/março – Decreto nº 6831. Aprova os Programas de Ensino nas Escolas Normais.

1927 /15/outubro – Decreto nº 7970-A. Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado

1927 /22/dezembro – Decreto nº 8094. Aprova o Programa do Ensino Primário do Estado

1928 /20/janeiro – Decreto nº 8162. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais do Estado

1928 /11/fevereiro – Decreto nº 8225. Aprova os Programas do Ensino Normal do Estado

1929 /22/fevereiro – Decreto nº 8987. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento

1930/ 02/ fevereiro - decreto nº 9450. Aprova o Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado

1932/31/ maio - decreto nº 10362. Aprova as Modificações aos Regulamentos que baixaram com os decretos n.ºs 7.970-a, de 15 de outubro de 1927, e 9.450, de 18 de fevereiro de 1930.

1934/31/ agosto – decreto nº 11501. Aprova modificações feitas no decreto n.º 10.362, de 31 de maio de 1932.

OUTRAS FONTES

ALBERTO, Armanda Álvaro. Leitura para adultos (o problema da biblioteca popular)". (Tese apresentada na VI Conferência Nacional de Educação. Fortaleza, 1934). **Jornal do commercio**, mar. 1934, s/p.

_____. "Pela criação de bibliotecas públicas infantis". **O Estado** (Niterói). abr.1932, s/p.

_____. Inquérito sobre Leituras Infantis". Associação Brasileira de Educação (ABE), Rio de Janeiro, **Jornal do Commercio**, maio. 1928, s/p.

_____. Biblioteca para crianças e adolescentes". Rio de Janeiro: **Tico-Tico**, fev. 1930, p. 14.

ALAIDE, Lisboa. Bibliotecas. **Revista do Ensino**. Belo Horizonte, n. 119, p. 20-46, 1935.

AZEVEDO, Fernando de. A formação e a conquista do público infantil. **A educação e seus problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1968c.

AZEVEDO, Fernando de. A nova função do livro escolar. Discurso pronunciado na inauguração da Biblioteca Escolar Fernando de Azevedo. São Paulo. In:_____. **A educação e seus problemas**. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos. 1968a.

AZEVEDO, Fernando de. A renovação educacional e o livro: Discurso pronunciado no encerramento da Semana do Livro, 28/10/1933, no Instituto de Educação da USP. In:_____. **A educação e seus problemas**. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968b.

AZEVEDO, Fernando de. **As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira, documentos de governo 1926-1930**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930. 263 p.

LIMA, Noraldino. Tese. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 31, n. 62-64, p. 23, out./dez. 1931.

CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna: conceitos e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.

CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930

CARLOS, Antônio(presidente). Discurso do presidente Antônio Carlos na instalação da Segunda Conferencia Nacional de Educação (novembro de 1928). In: CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930, p. 189-202

CARLOS, Antônio (presidente). Manifesto do presidente Antônio Carlos ao Povo Mineiro. In: CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930, p. 203-214

CARLOS, Antônio (presidente). Da mensagem presidencial. In: CAMPOS, Francisco. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930, p. 233-263

CASASANTA, Guerino. O curso de aperfeiçoamento para religiosas. **Revista do ensino**, n. 90, p. 22-25, maio 1933.

CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional**. 4. ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

FRIEIRO, Eduardo. Como devem ser feitos os livros para crianças. **Revista do ensino**, Belo Horizonte, n. 12, 1926, p.84.

GRAY, Willian S. Principais reformas modernas do ensino da leitura. **Educação**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 42-61, dez. 1933.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Vicente Licínio Cardoso e os estudos sociais: educação e ciências sociais**, Rio de Janeiro, 1959, p. 19.

LORENÇO FILHO, M.B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1952. 152 p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **O ensino e a biblioteca**: 1ª conferência da série educação e biblioteca. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

MENEGALE, J. Guimarães. **O que é e o que deve ser a Biblioteca Pública**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1932.

MENEGALE, J. Guimarães. A biblioteca infantil. **Revista do Ensino**. Belo Horizonte, n. 116-117, p. 78-85, 1935.

NEGROMONTE, Álvaro. A educação cristã. **O horizonte**, Belo Horizonte, p.1, 23 jul. 1932.

TEIXEIRA, Anísio. **Porque 'escola nova'**. Bahia: Livraria e Tipografia do Comércio, 1930.

VIANA, Fernando Melo. **Mensagem ao congresso mineiro**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u309/000002.html>>. Acesso em 12 fev. 2011.

REFERENCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Profissional da informação: entre o espírito e a produção. In: VALENTIM, Marta Lígia (Org.). **Profissionais da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis, 2000, p.31-51.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Fabiano. Catálogo de. 200 anos da Primeira Biblioteca Pública do Brasil: considerações histórico-biblioteconômicas acerca dessa efeméride. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p. 2-25, abr./jun. 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000. 351 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVAO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BICCAS, M. S. Da Revista à leitura: a formação de professores em Minas Gerais (1925-1940). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. **Anais... CBHE: Natal, 2002**. v. 1. p. 141-142.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; BICCAS, M. S. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: Marta Maria Chagas de Carvalho; Diana Vidal. (Org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 1, p. 63-91.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: Marcus Levy Bencosta. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 225-251.

_____. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, c1989. 86 p.

_____; Maria Rita de Almeida Toledo. Biblioteca para professores e modelização das práticas de leitura: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação. In: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo. **Anais...São Leopoldo: UNISINOS, 2007**, p. 1- 9.

CASTRO, Cesar Augusto. Ensino e biblioteca: diálogo possível. **Transinformação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 63-72, jan./abr. 2003.

CHARTIER, Roger. "Escutar os mortos com os olhos". **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 fev. 2012.

_____. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

_____. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Phillipe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida privada**: 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

CUNHA, M. V.; TOTTI, M. A. Do Manifesto dos Pioneiros à sociologia educacional: ciência social e democracia na educação brasileira. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 257-270.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 113-130.

DENIPOTI, Claudio. Decência imperial, silêncio republicano: normas e gestualidades da leitura em regimentos e estatutos de bibliotecas (1821-1918). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 23, n. 38, jul./dez. 2007, p. 597-614.

DEWEY, J.M. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a (Atualidades Pedagógicas; 2)

DEWEY, J.M. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. (Atualidades Pedagógicas; 21)

DEWEY, J.M. My pedagogic creed. In: _____. **Education Today**. New York: G.P. Putnam's Sons. Van Rees Press, 1940. p. 3-17.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

ELIAS, Norbert; NEIBURG, Federico; WAIZBORT, Leopoldo. **Escritos & ensaios**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert; SCHROTER, Michael. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, 201p.

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 151p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escola nova em minas gerais: a experiência do Instituto Joao Pinheiro. **Educação e Sociedade**, n.55, p. 282-294, 1996.

_____. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-12.

_____. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte**. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000a.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 324p.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais**. Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul. /dez. 2004.

FONSECA, Cláudio Lúcio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1982-1930)**. 2004. 184 f., enc. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 216p.

GOMES, Sônia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na primeira república**. São Paulo: Pioneira, 1982, 100p.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; Paixão, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-40). In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 345-363.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: (sua história)**. São Paulo: T.A. Queiroz : USP, 1985.

HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios:1875-1914**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 546p.

KLINKE, Karina; VEIGA, Cynthia Greive; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais: (1906-1930)**. 2003, 236 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **História da literatura infantil: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos**. 2. ed. São Paulo: Global, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001. 219 p.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (Orgs.). **O poder das bibliotecas**: a memória dos livros no Ocidente. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000. 351 p.

LE GOFF, Jacques. **Antigo/Moderno**. In: Enciclopédia Einaudi. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1984, v. 1.

LOBO, Yolanda Lima. **Cecília Meireles**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 156 p.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 115p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2002.

MACHADO, Alzemi. **A implantação de bibliotecas escolares na rede de ensino de Santa Catarina (décadas de 30/40)**. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2002.

MARTELETO, Regina Maria. Conhecimento e sociedade: pressuposto da antropologia da informação. In: _____. AQUINO, Mirian de Albuquerque. **O campo da ciência da informação**: gênese, conexões e especificidades. João Pessoa: Universitária, 2002, 101-115p.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 1** (obra em prosa). Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, 252 p.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 4**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, 322 p.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Summus, 1979. 117p.

MELLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura infantil. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2008, p.4-21. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/7359>>. Acesso em: 15 dez. 2012

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: Lígia Márcia Martins; Newton Duarte. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias: Cultura Acadêmica, 2010, p. 63-82

MILANESI, Luís. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo: Brasiliense, 1986. 261p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; VALLA, Victor Vincent FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ; ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA (BRASIL). **O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde**. Rio de Janeiro, 1989 366 f. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública, 1989.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: UNESP, 2009. 342 p.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos; 2006. 259p.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 7-64.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. 209p.

ORTEGA, Cristina Dotta. Ciência da Informação. DataGramaZero – Revista de **Ciência da Informação**, v.5, n.5, out., 2004. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/Art_03.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

PASSIANI, Enio. A construção da hegemonia: Monteiro Lobato, mercado editorial e campo literário no Brasil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Trabalhos apresentados...** Niterói: UFF, 2004, p. 1-10.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A escola no projeto de construção do Brasil Moderno: a reforma Francisco Campos em Minas Gerais. **Educ. Rev.** 1992, n.16, p. 12-17.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A escola sob medida: o discurso pedagógico do governo mineiro nos anos 30 do novecentos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. **Anais...CBHE**: Natal, 2002. v. 1. p. 1-11.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A reação de Minas ao Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 271-300.

PIMENTA, J. S. Leitura e encantamento: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; NEVES, Margarida de Souza; LOBO, Yolanda Lima. (Org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Edições Loyola, 2001, v. Único, p. 105-119.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

REIS, Alcenir Soares dos. Informação, Cultura e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação: contrapontos e perspectivas. In: Reis, Alcenir Soares dos Reis;

CABRAL, Ana Maria Rezende. (Org.). **Informação, Cultura e Sociedade**: interlocuções e perspectivas. Belo Horizonte: Novatus, 2007, p. 13-28.

SALDANHA, Gustavo Silva; MOURA, Maria Aparecida UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Viagem aos becos e travessas da tradição pragmática da Ciência da Informação**: uma leitura em diálogo com Wittgenstein. 2008. 302 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2008.

SCHUELER, A. F. M.; 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.

SHERA, Jesse Hauk. **Knowing books and men**: knowing computers, too. Littleton: 1973 363p.

SILVEIRA, Fabricio Jose Nascimento da. O bibliotecário como agente histórico: do “humanista” ao “Moderno Profissional da Informação”. **Informação e Sociedade**, Joao Pessoa, v. 18, n. 3, p. 83-94, set./dez. 2008.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; REIS, Alcenir Soares dos UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Biblioteca como lugar de práticas culturais**: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil. 2007. 246 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte, 2007.

SOUZA, Luciene Soares de. **A instituição de bibliotecas nos grupos escolares do estado de São Paulo (1890-1920)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-101908/>>. Acesso em: 20 fev. 2011

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: a implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo - SP: UNESP, 1998. 300p.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. Revista **Transinformação**, v. 2, n. 1, jan./abr. 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 32: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004, p. 67-88.

_____. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Rev. bras.hist. educ**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011.

_____. Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. n.21, p. 90-103, set./dez. 2002.

_____. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920-1930 no Brasil. In: Márcia Abreu. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras/ Fapesp, 2000, p. 335-355.

_____. Bibliotecas Escolares: Experiências Escolanovistas nos anos de 1920-1930. In: MENEZES, Maria Cristina de (Org.). **Educação, Memória, História. Possibilidades, Leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 187-211.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 497-517

_____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, (SP): Autores Associados, 2005. 142 p. (Memória da Educação.).

_____; CAMARGOS, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992

VILELA, M.V. *et. al.* Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. In: Menezes, M.C. (Org.). **Educação, memória, história**. Possibilidades, leituras. São Paulo: FAPESP; FAEP; UNICAMP; Mercado de Letras, 2004. p. 401-450.

VINAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 151p.

VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação** (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

ANEXOS

ANEXOS A - Livros da sala de leitura “Dr. Sandoval Azevedo”, do Grupo Escolar Barão do Rio Branco - 1926.

LIVROS EDUCATIVOS E INSTRUTIVOS

Coração, Edmundo de Amicis;
 Alma e coração, Hygino Amanajoz;
 Imitação de Christo, trad. Affonso Celso.
 A retirada da Laguna, Visconde de Taunay;
 Céos e terras do Brasil, Visconde de Taunay;
 Atravez do Brasil, O. Bilac e Bomfim;
 A alegria de viver, Orison Marden;
 Sê perfeito em tudo o que fizeres, Orison Marden;
 A arte de viver na sociedade, M. Amalia Vaz de Carvalho;
 O valor, C. Wagner;
 Vida simples, C. Wagner;
 Collecção de livros de Samuel Smiles;
 Os vegetaes, sua vida e utilidade, C. Souza Pinto;
 Pão Nosso, Trindade Coelho;
 A fada Hygia, Renato Kehl;
 As heroínas do Brasil, General Carlos Campos;
 Continentes e oceanos, V.J.C.;
 Grandes do Brasil, (biographia) E. de Abreu;
 Licções de cousas, Saffray Sampaio;
 Criança, meu amor, Cecilia Meirelles;
 Quando veio o salvador, Dr. Donato (trad. M. Mattoso Ribeiro);
 Atlas de animaes brasileiros, R. von Ihering;
 A arvore, Julia Lopes e Affonso Lopes;
 Minha historia Sagrada, (trad. Carlos de Laet);
 Pelo sertão, Affonso Arinos;
 Geographia Commercial, L. Xavier.

LIVROS RECREATIVOS

Os desastres de Sophia, Mme. de Segur;
 As meninas exemplares, Mme. de Segur;
 As ferias, Mme. de Segur;
 Que amor de criança, Mme. de Segur;
 Pnocchio, Collodi;
 O Guarany, José de Alencar;
 Innocencia, Visconde de Taunay;
 Uma familia ingleza, Julio Diniz;
 Fidalgos da casa mourisca, Julio Diniz;
 Pupillas do Sr. Reitor, Julio Diniz;
 A mulher forte, Abbade Landriot;
 D. Quixote da Juventude, (extracto da obra de Cervantes);
 Formosa donzella, Walter Scott;
 Mosteiro, Walter Scott;
 Cinco semanas em balão, Julio Verne;
 As vinte mil leguas submarinas, Julio Verne;
 Viagem ao redor do mundo, Julio Verne;
 A roda da lua, Julio Verne;
 Miguel Strogoff, Julio Verne;
 Ilha misteriosa, Julio Verne;
 Estrellla do Sul, Julio Verne;
 Cantor, Irmãos Grimm;
 Meu tio e meu cura, Hean de la Brét;
 A cabana do Pae Thomaz, Bechel Stowe;
 A filha do director do crico, Baroneza de Brackel;
 A casa do saltimbanco, Mme. de Stoltz;

LIVROS RECREATIVOS

O Robinson Suisso, Wyss;
 Aventuras de Robinson Crusoé, Daniel de Foe;
 Mysterio de Natal, Coelho Netto;
 Apologos, Coelho Netto;
 O lar, Miguel Milano;
 Lendas de nossos indios, Brandenburgen;

Japão, Fenimore Cooper;
 França, Fenimore Cooper;
 Portugal, Fenimore Cooper;
 Historia do reino encantado, F.Grimaldi;
 Memorias de Lili, Emilia de Souza;
 Theatro das crianças, Benedicto Octavio;
 Theatro das crianças, Carlos Góes;
 Theatro das crianças, Vieira Pontes;
 Historias da Carochinha, Figueiredo Pimentel.

SECÇÃO PARA ALUMNOS DE I ANNO E II

As peripecias da Aviação, André Hillé;
 Saberei ler, André Hillé;
 Historia de bonecas, Benjamin Costallat;
 Os animaes divertem-se, B. Rabier;
 Album de gravuras, Vuiggan;
 Albuns, Jordie;
 Juca e Chico, Burch, Versos de Fantasia;
 Collecção da Bibliotheca Infantil, Arnaldo Barreto;
 Dodóca, Dolores Barreto;
 Jéca Tatuzinho, Monteiro Lobato;
 Jogos da infancia, Liv. Garnier, Conego Schmidt;
 Cantos, Conego Schmiat.

LIVROS DE POESIAS

Céos, terra e mar, Alberto de Oliveira;
 Poesias escolhidas, Affonso Celso;
 Canções, Gonçalves Dias;
 Poesias infantis, Bilac e Coelho Netto;
 Poemas e canções, Vicente de Carvalho;
 Os simples, Guerra Junqueira;
 Animaes nossos amigos, Affonso Lopes Vieira;
 Fabulas de Bocage, (versos para crianças).

ANEXO B – livros prescritos pelos regulamentos de 1925 e 1927 para as bibliotecas infantis

Biblioteca Infantil para o 4º ano primário - 1925

LEITURA

“Apresenta-se a seguinte biblioteca infantil, composta de obras escolhidas, cuja leitura será feita em ordem de enumeração [para o 4º ano]:

1. Através do Brasil, Bilac e Bomfim;
2. Saudade, Thales de Andrade;
3. Pinocchio, C. Collodi;
4. Memórias de Lili, Emilia de Souza;
5. Alma Infantil, Francisca Julia;
6. Meninas Exemplares, Condessa de Ségur;
7. Minha Primeira Viagem, Carlos de Laet;
8. Correio da Roça, Julia Lopes;
9. Páginas Infantis, Olavo Bilac;
10. Contos dos Irmãos Grimm;
11. Coração, E. de Amicis;
12. Robinson Crusoé, Daniel de Foe;
13. A Horta de Thomé, Motta Prego;
14. Cinco Semanas em Balão, Julio Verne;
15. Os meus amores, Trindade Coelho.”

Biblioteca Infantil para o 4º ano primário - 1927**LEITURA**

“Apresentam-se as seguintes obras, que poderão fazer parte da biblioteca infantil [para o 4º ano]:

1. Através do Brasil, Bilac e Bomfim;
2. Correio da roça, Julia Lopes;
3. Poesias infantis, Olavo Bilac;
4. Porque me ufano de meu país, Afonso Celso;
5. Festas nacionais, Rodrigo Octavio;
6. Alma infantil, Francisca Julia;
7. O Guarani, José de Alencar;
8. Inocência, Visconde de Taunay;
9. Poesias, Gonçalves Dias;
10. Alma, Coelho Neto;
11. Coração, Edmundo de Amicis;
12. Céu, Terra e Mar, Alberto de Oliveira;
13. Os meus amores, Teindade Coelho;
14. Obras Completas, Castro Alves;
15. Vários Estilos, Arnaldo Barreto;
16. Cinco semanas num balão, Julio Verne;
17. A horta do Thomé, Motta Prego;
18. A musa em férias, Guerra Junqueira;
19. A vida simples, C. Wagner;
20. Pela terra e pelo ar, Virgínia de Almeida.