



**ALAINE
DE MORAES
LADEIRA**

é mestre e doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP), de São João del-Rei, como professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UNICAXIUS), entre 2013 e 2020. Ingressa no Mestrado em Educação em História da Educação (FAPNE/Unicamp) desde 2004, onde também atuou como coordenadora. É professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba (UFPB), atuando no Curso de História, História da Educação - História - Nordeste - Contemporânea (HISTNEC) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proged/Edu).

E-mail: alainede@uol.com.br

Orç. 0001-0000-3084-6061



**PAULA
LEONARDO**

é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com ênfase de estudos em Teoria dos Estudos Teóricos em Sociologia, Sociologia da Pedagogia, licenciada em Pedagogia e graduada em Pedagogia pelo Insurgente Rui Barão (IPB) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proged) em 2019 e 2020, com licenciamento. É professora de História da Educação da Universidade de Caxias do Sul (UNICAXIUS).

E-mail: paula@uol.com.br

Orç. 0000-0000-4248-9700

Alexandre Lima de Sá
Rui Leonardo
1993

Alexandre Lima de Sá
Rui Leonardo
1993

UM MAR DE ESCOLAS

UM MAR DE ESCOLAS

Mergulhos na História da Educação
(1850-1980)

Paula Leonardo

Um livro, que nos trazemos um espelho carregado de histórias, memórias, mas também de inquietações e reflexões. Desde a segunda metade do século XIX, quando se iniciou o processo de escolarização, até os dias atuais, a história da educação tem sido objeto de pesquisas e reflexões. O livro "Um Mar de Escolas" apresenta um panorama da história da educação no Brasil, desde o século XIX até o presente. O livro é dividido em três partes: a primeira trata da história da educação no Brasil, a segunda trata da história da educação em Portugal e a terceira trata da história da educação em Espanha. O livro é escrito de forma acessível e agradável, com uma linguagem clara e objetiva. É um livro que todos os interessados em história da educação devem ler.

Rui Leonardo e Paulo Leonardo



Apparis
Livraria



**ALEXANDRA
LIMA
DE SÁ**

é doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UNICAXIUS), de São João del-Rei, como professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade de Caxias do Sul (UNICAXIUS), entre 2013 e 2020. Ingressa no Mestrado em Educação em História da Educação (FAPNE/Unicamp) desde 2004, onde também atuou como coordenadora. É professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba (UFPB), atuando no Curso de História, História da Educação - História - Nordeste - Contemporânea (HISTNEC) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proged/Edu).

E-mail: alexandre@uol.com.br

Orç. 0001-0000-3084-6061

Orç. 0000-0000-4248-9700



UM MAR DE ESCOLAS
MERGULHOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1850-1980)

Editora Appris Ltda.

1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

M298m Um mar de escolas: mergulhos na história da educação (1850-
2021 1980) / Alexandra Lima da Silva, Aline de Moraes Limeira, Paula
Leonardi (orgs.). - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2021.
303 p. ; 23 cm. - (Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-250-1247-6

1. Educação - Brasil - História. 2. Escolas. I. Silva, Alexandra Lima
da. II. Limeira, Aline de Moraes. III. Leonardi, Paula. IV. Título. V. Série.

CDD - 370.9

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Alexandra Lima da Silva
Aline de Moraes Limeira
Paula Leonardi
(org.)

UM MAR DE ESCOLAS
MERGULHOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1850-1980)

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP
ASSESSORIA EDITORIAL	Alana Cabral
REVISÃO	Laura Geraldo Martins Marafante Stephanie Ferreira Lima
PRODUÇÃO EDITORIAL	Jhonny Alves dos Reis
DIAGRAMAÇÃO	Andrezza Libel
CAPA	Karen Tortato
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

DIREÇÃO CIENTÍFICA	Dr.ª Marilda A. Behrens (PUCPR)	Dr.ª Patrícia L. Torres (PUCPR)
CONSULTORES	Dr.ª Ademilde Silveira Sartori (Udesc)	Dr.ª Iara Cordeiro de Melo Franco (PUC Minas)
	Dr. Ángel H. Facundo (Univ. Externado de Colômbia)	Dr. João Augusto Mattar Neto (PUC-SP)
	Dr.ª Ariana Maria de Almeida Matos Cosme (Universidade do Porto/Portugal)	Dr. José Manuel Moran Costas (Universidade Anhembi Morumbi)
	Dr. Artieres Estevão Romeiro (Universidade Técnica Particular de Loja-Ecuador)	Dr.ª Lúcia Amante (Univ. Aberta-Portugal)
	Dr. Bento Duarte da Silva (Universidade do Minho/Portugal)	Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa (PUCRS)
	Dr. Claudio Rama (Univ. de la Empresa-Uruguai)	Dr. Marco Antonio da Silva (Uerj)
	Dr.ª Cristiane de Oliveira Busato Smith (Arizona State University/EUA)	Dr.ª Maria Altina da Silva Ramos (Universidade do Minho-Portugal)
	Dr.ª Dulce Márcia Cruz (Ufsc)	Dr.ª Maria Joana Mader Joaquim (HC-UFPR)
	Dr.ª Edméa Santos (Uerj)	Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR)
	Dr.ª Eliane Schlemmer (Unisinos)	Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
	Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (UEM)	Dr.ª Romilda Teodora Ens (PUCPR)
	Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho (PUCPR)	Dr. Rui Trindade (Univ. do Porto-Portugal)
	Dr.ª Evelyn de Almeida Orlando (PUCPR)	Dr.ª Sonia Ana Charchut Leszczynski (UTFPR)
	Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho (Ufsc)	Dr.ª Vani Moreira Kenski (USP)
	Dr.ª Fabiane Oliveira (PUCPR)	

PREFÁCIO

Há um poema de Bernardo Guimarães, escrito em 1865, cujo título é “Dilúvio de papel — um sonho de um jornalista poeta”. Nele, o escritor e professor mineiro pensa o século 19 como um tempo histórico em que, sob a promessa das luzes, a imprensa, os jornais, invadem fantasmagoricamente o espaço público, trazendo notícias, caso, crônicas e, sobretudo, esclarecimento. No entanto, sabendo das promessas não cumpridas pela razão iluminista, o refrão, continuamente mobilizado na dinâmica dramática do poema é: “Oh! século dezenove/Ó tu, que tanto reluzes/És o século de papel?!”

Tenho me lembrado sistematicamente desse poema desde que, a partir do início de 2020, sob o governo Bolsonaro, o obscurantismo se transformou em política oficial do Estado brasileiro. Aliás, a própria eleição do capitão, expulso do exército por insubordinação, já indicava o triunfo da mentira e do engodo sobre o esclarecimento.

Talvez, mais do que isso, significava também a demanda pela mentira por parte da população, o que é muito mais grave ainda do que a oferta, sempre possível e sempre presente, da arte do disfarce como forma de governo e fundamento da ação política.

Qualquer que seja a situação, é importante sublinhar que, depois de mais de dois séculos de escolarização e de divulgação da ciência e dos benefícios individuais e coletivos do esclarecimento, o obscurantismo reaparece com toda sua força, mobilizando populações inteiras de pessoas mais e menos escolarizadas, e de todos os extratos sociais.

Vivemos um tempo em que temos a impressão de que o país saiu dos trilhos e que, mais do que nunca, parece atual a célebre frase do Manifesto Comunista, ele também do século 19 (1848), em que afirma que “tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar friamente sua posição social e suas relações mútuas”.

Pode estar o leitor ou a leitora deste livro se perguntando por que o retorno ao século 19 para dizer deste livro que ora tem em mãos. E a pergunta certamente é pertinente, inclusive porque se trata de um livro sobre a história da educação, sobretudo da história da educação escolar, e que, nesse sentido, deveria sublinhar as aventuras das luzes entre nós. Então, por que falar do fracasso das luzes e do obscurantismo.

Como sabemos, caro leitor, cara leitora, toda leitura é uma comporta, no mínimo, um duplo movimento: aquele que busca apreender as intenções e sentidos pretendidos pelo autor ou pela autora que o escreve e, simultaneamente, a criação de sentidos e/ou o deslocamento destes por aquele ou aquela que se aventura a decifrá-lo. E, certamente, a minha leitura não é diferente. Li este livro num momento datado e, certamente, dramático da história do Brasil — o momento em que ultrapassamos as 170 mil pessoas mortas pela pandemia.

Diante da reiterada política de morte estabelecida pelo governo federal e por muitos de seus aliados Brasil afora, não é possível não ser atravessado por angústias e profundas incertezas sobre o destino de nossas populações e de nossas instituições, entre elas a escola. Para onde vamos com este descalabro e com a pulsão de morte que tomou conta de nossos governantes e de parte significativa da população e grupos políticos e empresariais que os patrocinam?

A leitura dos textos que compõem este livro nos traz, certamente, um conforto ao ampliar nossos horizontes acerca do Brasil e dos caminhos pelos quais chegamos até aqui. Nele, por meio dele, sabemos mais e melhor sobre diversas faces do Brasil atual, ainda que seja por meio de sistemáticas perguntas e eventuais respostas, postas ao nosso passado.

Nessa perspectiva, longe de ser um livro sobre uma história de um objeto particular — a escola —, ou mesmo sobre o processo de escolarização no Brasil, este é um livro que trata da história do Brasil. No seu conjunto, os textos aqui reunidos, ainda que considerem a necessidade de articular a história da escola e da escolarização com as demais dimensões da vida social, cultura, econômica e política brasileira, mostram que, algumas vezes, muito mais do que a política ou a economia, é a história da educação que nos revela o que é o Brasil que construímos e que nos trouxe até aqui.

É uma história tão diversa e rica em criatividade, modos de fazer e educação quanto o é a população brasileira. Mobilizando fontes as mais diversas — cartas, leis, relatórios, jornais, mapas... — e dialogando com tradições teóricas plurais, as autoras e os autores vão fazendo desfilar diante dos nossos olhos as esperanças, angústias e tensões de nosso povo e de várias épocas. São vários os nossos territórios, assim como variados são nossos povos e diversas as nossas populações. Nessa perspectiva, o livro nos ajuda a pensar que a história da educação brasileira é uma invenção tão densa quanto rarefeita e que sua potência é observada muito mais como mecanismo de dominação do que de emancipação.

Como a promessa da imprensa sonhada pelo jornalista poeta Bernardo Guimarães, a escola de cuja história se fala neste livro também foi invadindo as cidades, as florestas, as várzeas, as cadeias e os campos, espraçando-se, com suas promessas e sonhos, pelo conjunto do mundo social. A instituição vai se constituindo, mostram os textos, em produtora de referências de classificação social e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, cada vez mais, seduz os sujeitos e os engaja com suas promessas de esclarecimento e emancipação. Nas lutas pela civilização, pelo progresso e pelo desenvolvimento, a escola esteve e está, num certo sentido, do lado certo da história. Esteve? Está?

Ainda bem que, nesses domínios, o conforto a que me refiro anteriormente dura pouco; ou melhor, tal conforto é acompanhado por um profundo desconforto trazido pelo próprio conhecimento histórico objetivado nos textos que lemos. Isso porque, dentre outros motivos, os textos tratam de culturas, memórias, afetos, trajetórias, saberes, modos de conhecer, de cuidar, de educar, enfim, que foram fortemente impactados pela escola e pelos processos de escolarização dos sujeitos, dos saberes e das demais instituições sociais.

Para a maior parte da população brasileira, deparar-se com a escola e, mais do que isso, adentrar esse universo, quase sempre significou ser desclassificado ou desclassificada social, cultura e, mesmo, politicamente. Para quase todos e todas, a história individual e/ou coletiva com a escola teve início com um profundo mal-estar consigo mesmo ou mesma. Nessa aventura, tornar-se culto, portador de cultura, nos termos escolares, significaria abrir mão da própria história, da própria cultura e de seus modos de ser e estar no mundo.

Não é por acaso, portanto, que os textos tratam de histórias densas e tensas. A escola não aconteceu, ou acontece, num vazio político-cultural. As histórias da imposição de um modelo escolar de formação, e mesmo a luta pela construção da escola pública pelas camadas populares do campo, da cidade, da floresta, das várzeas, bem como das cadeias, tratadas neste livro, dizem-nos tanto da construção quanto da destruição de maneiras mais ou menos generosas e cuidadosas de convidar as novas gerações para habitar e continuar ou recriar um mundo que as antecede.

Este livro nos ajuda, sem dúvida, a entender mais e melhor o Brasil. E, nestes tempos de políticas oficiais de obscurantismo e morte, essa já é uma grande qualidade e mostra sua pertinência e atualidade. Mas ele nos permite mais: ao desnudar as trilhas da escola e da escolarização entre nós, permite conhecer histórias, afetos e memórias de sujeitos muitos que não se deixaram sujeitar pela história “dos/as outros/as” e ousaram construir as suas próprias histórias, seus próprios projetos e, ao fim e ao cabo, suas próprias escolas. Ao fazer isso, o livro nos permite aventar possibilidades de, nesse entroncamento da história em que vivemos, derrotar os monstros que insistem em devorar nossas melhores promessas de presente e de futuro. Que assim seja!

Luciano Mendes de Faria Filho

*Professor titular
Universidade Federal de Minas Gerais*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
<i>Alexandra Lima da Silva</i>	
<i>Aline de Moraes Limeira</i>	
<i>Paula Leonardi</i>	
EDUCAÇÃO ENTRE OS KAINGANG: DA ESCOLA IMPOSTA À ESCOLA SONHADA (RS)	17
<i>Maria Aparecida Bergamaschi</i>	
<i>Juliana Schneider Medeiros</i>	
RETRATOS DE ESCOLAS DE VÁRZEA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA (PA)	35
<i>Anselmo Alencar Colares</i>	
<i>Maria Lília Imbiriba Sousa Colares</i>	
PARA ALÉM DAS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS: ESCOLAS NOTURNAS E AULAS DA CADEIA COMO POSSIBILIDADES PARA A POPULAÇÃO NEGRA (PB)	49
<i>Surya Aaronovich Pombo de Barros</i>	
PELA EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO: AS ESCOLAS NOTURNAS DAS ASSOCIAÇÕES ABOLICIONISTAS (RJ)	65
<i>Katia Geni Cordeiro Lopes</i>	
SUJEITOS, IDEIAS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NA ESTRADA DE FERRO	
D. PEDRO II (RJ)	79
<i>Adriana Valentim Beaklini</i>	
CAPILARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE: REFLEXÕES EM TORNO DE IGUAÇU (1870-1933, RJ)	95
<i>Angélica Borges</i>	
<i>Amália Dias</i>	
“ESCOLAS POPULARES” E ESCOLA DE CIÊNCIAS E ARTES ORSINA DA FONSECA: EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS DO PARTIDO REPUBLICANO FEMININO (RJ)	111
<i>Marcelo Gomes da Silva</i>	
ESCOLAS PARA POBRES: A CRUZADA PATRIÓTICA E HUMANITÁRIA DAS ASSOCIAÇÕES BAIANAS (BA)	125
<i>Cíntia Borges de Almeida</i>	

NAS ESCOLAS DA CAPITAL BRASILEIRA: MATRÍCULAS DAS ÁREAS URBANAS E RURAIS (1870, RJ)	137
<i>Aline de Moraes Limeira</i>	
<i>José Gonçalves Gondra</i>	
O ESPETÁCULO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ENSINO PROFISSIONAL DO DISTRITO FEDERAL NAS LENTES DE AUGUSTO MALTA (1900-1930, DF)	163
<i>Maria Zelia Maia de Souza</i>	
ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA (1981-1991): CRIAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE SALAS E PALCOS NO PIAUÍ (PI)	177
<i>Juniel Pereira da Silva</i>	
<i>Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti</i>	
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES EM MATO GROSSO (MT)	187
<i>Giuslane Francisca da Silva</i>	
<i>Alexandra Lima da Silva</i>	
PATRIMÔNIO IMOBILIÁRIO DAS ESCOLAS CATÓLICAS NO RIO DE JANEIRO (RJ)	195
<i>Paula Leonardi</i>	
<i>Beatriz Ferreira Arantes</i>	
<i>Nathália Mesquita Neumann de Souza</i>	
COLÉGIO MILITAR: UM PLANO DE ENSINO NO REGULAMENTO DE 1898 (RJ)	213
<i>Beatriz Costa e Cunha</i>	
ESCOLAS LIBERTÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DA MEMÓRIA ANARQUISTA (SP - BARCELONA) ..	221
<i>Walter Marcelo Ramundo</i>	
GRUPO ESCOLAR RURAL DE BUTANTAN: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO RURAL NA CAPITAL PAULISTA (SP)	241
<i>Ariadne Lopes Ecar</i>	
<i>Diana Gonçalves Vidal</i>	
LA VIDA RURAL DESDE LA MIRADA INFANTIL: DIÁLOGOS A TRAVÉS DE LAS CARTAS (MÉXICO)	255
<i>Montserrat Cubos Mejía</i>	
<i>Blanca Susana Vega Martínez</i>	
ESCOLAS PARA EDUCAR OU PREPARAR PARA O TRABALHO? AGÊNCIAS, SABERES E SUJEITOS DESDE AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA DOS MOÇAMBICANOS (MOÇAMBIQUE)	269
<i>Octávio José Zimbico</i>	
<i>Sérgio Vieira Niuaia</i>	

AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA FRANCESA: DA III REPÚBLICA AOS NOSSOS DIAS (FRANÇA)	283
<i>Marguerite Figeac-Monthus</i>	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	297
ÍNDICE REMISSIVO	301

INTRODUÇÃO

*Alexandra Lima da Silva
Aline de Moraes Limeira
Paula Leonardi
Foi desde sempre o mar,
E multidões passadas me empurravam
como o barco esquecido.
Agora recordo que falavam
da revolta dos ventos,
de linhos, de cordas, de ferros,
de sereias dadas à costa.
[...]
(Cecília Meireles)¹*

Este livro procura reunir pesquisas acerca do histórico processo de escolarização, seus efeitos, suas características e complexidades. Insere-se no campo da história da educação, tendo as instituições escolares e as fontes produzidas sobre elas como eixo de pesquisa. Assim, procuramos dialogar e contribuir com os estudos já produzidos em torno das categorias “instituições educativas” e “instituições escolares”.²

Nessa tarefa, ancoramo-nos no entendimento da história como a ciência dos homens no tempo (BLOCH, 2001) e em diálogo com outras ciências sociais. Assim, realizamos investigações sobre mulheres, homens, sujeitos que empreenderam iniciativas institucionalizadas de escolarização ao longo do tempo. E sobre o tempo, nosso recorte temporal, situado entre os séculos 19 e 20 (1850-1950), justifica-se por ser um período de mobilização significativa de diferentes agentes em prol da criação, organização, regulamentação e manutenção de escolas: o Estado, a sociedade civil, associações (políticas, culturais), igrejas (de diversas denominações). Ou seja, diferentes sujeitos e forças no mundo ocidental, empenhando-se na tarefa de disseminar as luzes da instrução, via instituição escolar e ancorados no refinamento do aparelho legal em torno dos sistemas de ensino.

No cenário global, os séculos 19 e 20 constituem-se um momento de consolidação dos Estados Nacionais. No Brasil, cada estado buscava um modelo político autônomo, mas todos davam destaque central ao papel da educação escolar para sua unificação e legitimação. A ideia de que a redenção das nações, seu resgate do atraso, dar-se-ia pela via da escolarização era embasada em um discurso de esforço civilizatório que visava produzir identidades (FARIA FILHO; PINEAU, 2009). De modelos educacionais informais passa-se gradativamente para um sistema educacional definido, regulado e implementado pelos estados. Desde o Império no Brasil, a educação escolar tornou-se cada vez mais um investimento prioritário do Estado Nacional. O estado monárquico e independente de 1822, na Constituição de 1824, define a instrução primária como gratuita. Em 1827, a Lei Geral do Ensino retoma a questão da gratuidade das escolas primárias, delimita a quem são destinadas, define, também, um repertório curricular, a obrigatoriedade do ensino mútuo e as formas de admissão, controle e regulamentação dos professores e da ação docente. Segue-se a essa lei, o Ato Adicional de 1834,

¹ SECCHIN, Antonio Carlos (org.). *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2 v. p. 448.

² Conferir, entre outros, GONDRA, 2018; LIMEIRA, 2014; MIGNOT; SILVA; SILVA, 2014; BUFFA; NOSELLA, 2013; NASCIMENTO, 2007; GATTI JÚNIOR; OLIVEIRA, 2002; MAGALHÃES, 1999.

que concede poderes para as províncias para legislar, administrar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, além de formar e recrutar docentes. As diversas províncias empenharam-se, com maior ou menor esforço, em normatizar a educação e instrução locais (GONDRA; SCHNEIDER, 2011). A legislação e reformas que se multiplicaram em nível nacional ou local e seguiram após a Proclamação da República indicam como o Estado e as províncias/estados empenharam-se em normatizar e regulamentar a educação escolar ao longo do tempo.

A instituição escolar avançou como locus privilegiado de socialização das futuras gerações. Estreitamente vinculada à formação de um território e à consolidação de uma ideia de nação, essa instituição produtora de memória mobilizou, ao longo do tempo, diferentes ideias, como: civilização, proteção, formação, liberdade, cidadania, moralização... Por vezes, ponte entre mundos/oceanos, serviu também ao assimilacionismo, à aculturação, ao extermínio. Mas também se transformou diante de resistências, apropriações e pressões nas casas legislativas. Este livro oferece um panorama dessas tensões ao apresentar capítulos que abordam desde escolas indígenas até renomadas escolas estatais em diferentes espaços e tempos.

O livro reúne textos de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições e procura contemplar a diversidade temática existente no campo, nacional e internacionalmente. Com representantes de três continentes, os capítulos abordam experiências do ensino rural no México (América Latina), escolas em Moçambique (África) e manuais escolares da França (Europa). No que se refere ao Brasil, há investigações que contemplam nove estados de todas as regiões (RS, RJ, SP, PI, MT, BA, PB, PA, DF), refletindo acerca de diferentes sujeitos, essas “multidões passadas” (índios, negros, ribeirinhos, trabalhadores, encarcerados, homens, mulheres, crianças) e de diversificadas instituições, “desde sempre o mar” (escolas de música, noturnas, rurais, ribeirinhas, populares, militares, libertárias, confessionais, profissionais, quilombolas). Nesse sentido, o conjunto aqui constituído da história da educação contempla aspectos da diversidade e da complexidade do fenômeno educativo no mundo, abordando fontes e metodologias variadas.

Em “Educação entre os Kaingang: da escola imposta a escola sonhada”, as autoras Maria Aparecida Bergamaschi e Juliana Schneider Medeiros apresentam o debate sobre a educação escolar indígena no Brasil, com ênfase à escola que foi imposta aos Kaingang, em contraponto à escola sonhada pelos próprios indígenas.

O que é uma escola de várzea? O que é ser professor/a de uma escola de várzea? Essas perguntas são norteadoras no texto “Retratos de Escolas de Várzea na Amazônia Brasileira”, no qual Anselmo Alencar Colares e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares procuram apresentar as especificidades das escolas situadas na Amazônia Brasileira.

O texto “Além das aulas de primeiras letras: escolas noturnas e aulas da cadeia como possibilidades para a população negra”, de Surya Aaronovich Pombo de Barros, indica alguns caminhos possíveis para abordar a oferta de instrução para a população negra, inclusive escravizada, “para além das escolas regulares de primeiras letras”.

As iniciativas de abolicionistas no sentido de promover a instrução de libertos e cativos no Rio de Janeiro é o foco do texto “Pela extinção da escravidão: as escolas noturnas gratuitas das associações abolicionistas (1880-88)”, de Katia Geni Cordeiro Lopes.

Em “Sujeitos, ideias e educação: a escola na Estrada de Ferro D. Pedro II”, Adriana Valentim Beaklini explora o processo de consolidação da educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (EFDPII), com destaque para os projetos e significados da escola para os sujeitos ao redor dela.

Examinar o processo de criação das escolas públicas primárias no município de Iguazu é o foco do texto “Capilarização da escola pública em Iguazu, no Recôncavo da Guanabara (1870-1933)”, de Angélica Borges e Amália Dias. Para tanto, as autoras utilizam fontes diversas, tais como relatórios, periódicos, mapas de matrícula e fotografias.

O protagonismo das mulheres na luta por instrução é o foco do texto “Escolas Populares’: experiências emancipatórias do Partido Republicano Feminino (1910)”, no qual Marcelo Gomes da Silva, a partir de fontes diversas, dentre as quais, os estatutos do partido, procura evidenciar que a instrução foi uma forma de emancipação feminina.

A partir de periódicos como “O Imparcial”, Cíntia Borges de Almeida procura analisar as ações e projetos voltados para a instrução “do pobre” em texto intitulado “Escolas para pobres: a cruzada patriótica e humanitária das associações baianas”, nas décadas iniciais da República.

Analisar o processo de expansão do ensino público e privado na corte imperial na década de 1870, a partir de fontes diversas, tais como os Relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, bem como ofícios do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o Censo de 1872 e as publicidades do Almanak Laemmert, é o foco do texto “Nas escolas da capital brasileira: matrículas das áreas urbanas e rurais (1870)”, de Aline de Moraes Limeira e José Gonçalves Gondra.

A partir da produção imagética do fotógrafo oficial da prefeitura do Rio nas primeiras décadas do século 20, o texto “O espetáculo das Escolas primárias: o ensino profissional nas lentes de Augusto Malta (1900-1930)”, de Maria Zelia Maia de Souza, procura analisar as práticas de representação do Instituto Profissional João Alfredo (IPJA) e do Escola Premunitória XV de Novembro (EPQN).

Analisar os aspectos referentes à criação da Escola de Música de Teresina e as práticas educativas realizadas na referida instituição, é o horizonte do texto “Entre salas e palcos: Escola de Música em Teresina (1981-199, PI)”, de Juniel Pereira da Silva e Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti.

Por que é importante estudar instituições educativas centenárias? O texto “Memórias, escolas e experiências em Mato Grosso”, de Giuslane Francisca da Silva e Alexandra Lima da Silva, procura analisar os significados das centenárias instituições educativas das cidades de Cuiabá e Cáceres.

Explorar as práticas patrimoniais e de memória das escolas confessionais é o horizonte do texto “Patrimônio imobiliário das escolas católicas no Rio de Janeiro (RJ)”, de Paula Leonardi, Beatriz Arantes e Nathália Mesquita Neumann. Com estudo da distribuição das escolas católicas no Rio de Janeiro e três estudos de caso, demonstram como a política patrimonialista do estado brasileiro pode ter favorecido a construção do patrimônio imobiliário de congregações docentes.

No texto “Colégio Militar: um plano de ensino no Regulamento de 1898”, Beatriz Costa e Cunha explora fontes, como relatórios, decretos, planos de ensino, e procura analisar os vários projetos de reorganização militar no Brasil no limiar da República.

Em “Escolas libertárias: experiências e memórias anarquistas”, Walter Marcelo Ramundo indaga sobre as imbricações entre história e memória ao discutir a historicidade e as marcas ideológicas anarquistas dessas escolas entremeadas às experiências de educação formal.

A partir de fontes variadas, tais como legislação, anuários e fotografias, o texto “Grupo escolar rural de Butantan: uma experiência de ensino rural na capital paulista”, de Ariadne Lopes Ecar e Diana Gonçalves Vidal, procura evidenciar o processo de mudanças e transformações em mais de cem anos de existência do Grupo Escolar Rural de Butantan.

Conhecer a vida cotidiana e escola de crianças da cidade de São Luís de Potosí, no México, é o foco do texto “*La vida rural escolar desde la mirada infantil: diálogos a través de las cartas*”, de Montserrat Cubos Mejía e Blanca Susana Vega Martínez.

O debate a respeito das primeiras iniciativas de escolarização das populações da colônia de Moçambique, a partir da primeira metade do século 19, é a preocupação do texto intitulado “Escolas para educar ou preparar para o trabalho? Escolarização primária dos moçambicanos”, de Octávio José Zimbico e Sérgio Vieira Niuiaia.

Finalmente, para encerrar esse mergulho em diversas formas da instituição escolar, nada melhor do que nos perguntarmos pela maneira como as escolas são apresentadas aos próprios estudantes. É o que faz Marguerite Figeac-Monthus no capítulo “Representações da escola nos manuais de História Francesa: da III República aos nossos dias”. Perscrutando os manuais escolares, a autora demonstra que, como reflexo de valores e ideias de uma época, a instituição escolar ainda hoje pode ser representada como ilustração da III República francesa, guarda os modelos antigos, mas avança críticas com relação ao papel da escola no processo de colonização.

Por fim, é importante salientar que este livro é um dos produtos do projeto Fontes para o ensino/pesquisa em História da Educação: inventariando as instituições escolares do Rio de Janeiro (1870-1930), contemplado no edital Humanidades da Faperj (2016). Todavia, foi a conversa com pesquisadoras e pesquisadores da temática “instituições escolares”, que tornou possível que os horizontes de expectativas esboçados no projeto inicial se ampliassem significativamente. A partir das trocas e diálogos, tornou-se possível vislumbrar outras paisagens.

Que agora possamos mergulhar juntos em *Um mar de escolas* e desfrutarmos de algumas gotas de sua amplitude.

Referências

- BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.
- GATTI JÚNIOR, D.; OLIVEIRA, L. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. *Cadernos da Educação*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 73-6, jan./dez. 2002.
- GONDRA, J. *A emergência da escola*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LIMEIRA, A. M. *Entre o Trono e o Altar: Sujeitos, Instituições e Saberes Escolares na Capital do Império Brasileiro (1860-1880)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- MAGALHÃES, J. P. de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MIGNOT, A. C.; SILVA, A. L. da; SILVA, M. G. *Outros tempos, outras escolas*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.
- NASCIMENTO, M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SECCHIN, A. C. (org.). *Cecília Meireles: Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 2 v.

EDUCAÇÃO ENTRE OS KAINGANG: DA ESCOLA IMPOSTA À ESCOLA SONHADA (RS)

Maria Aparecida Bergamaschi
Juliana Schneider Medeiros

Introdução

A educação escolar entre os povos indígenas vem em um processo crescente no Brasil nas últimas décadas, com a ampliação significativa do atendimento escolar em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior. Um exemplo desse crescimento é o número de escolas e alunos entre os anos 2002–2015 que, segundo dados do MEC (*apud* BANIWA, 2019), ampliou a oferta de escolas de educação básica em quase 100% e a de educação infantil em quase 300%; a expansão de escolas de ensino médio atingiu a cifra de 700%; o número de estudantes no ensino superior no mesmo período teve um crescimento de mais de 3.000%. Expomos esses dados para dizer da necessidade de estudos acerca dos processos de escolarização entre os povos indígenas, especificamente da história da educação escolar, instituição introduzida em suas terras para forçar o assimilacionismo e a integração, mas que, aos poucos, foi apropriada por esses coletivos que atuam para transformá-la. São escolas que buscam uma qualidade educacional, principalmente afirmando-se como *comunitárias, bilíngues, interculturais, territorializadas, específicas e diferenciadas*. “Que escola os índios almejam e sonham ter? Ao que os índios respondem: a escola do jeito indígena” (BANIWA, 2019, p. 25).

A escola indígena acontece de modos bastante diferenciados. Embora essa modalidade de educação escolar constitua uma política educacional geral para todos os povos indígenas do país e seja regida pelas mesmas leis que são específicas para as escolas desses povos, se considerarmos a diversidade étnica, temos também uma diversidade de escolas. O Brasil é o país do continente americano que contém o maior número de etnias indígenas, tendo o censo do IBGE de 2010 registrado 305 diferentes povos, com diferentes línguas, culturas e histórias. Nesse sentido, a escola também se constitui diferenciada para cada povo, marcada por nuances produzidas na interação com os diversos grupos a que se destina e por características intimamente ligadas à história do contato, visto que essa instituição foi introduzida nas Terras Indígenas como mais um aparato colonizador. Segundo Baniwa (2019, p. 42), “o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem implica reconhecer e garantir a diversidade de sistemas, modelos e processos educativos indígenas”, o que implica reconhecer e garantir diferentes práticas escolares.

Muito anterior à introdução da educação escolar em suas vidas, esses povos já tinham sistemas próprios de educação, de socialização das crianças, de formação das pessoas. Embora esses sistemas tradicionais sejam bastante diversos, pois estão intimamente relacionados “às orientações filosóficas das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva” (LUCIANO³, 2011, p. 226), nenhum deles se assemelha à escola e, em geral, assentam-se na oralidade, na reciprocidade, numa relação de pertencimento à natureza, no respeito aos saberes

³ Citamos um autor que tem, em uma obra, o registro do nome civil: Gersem José dos Santos Luciano (2011); em outra, o nome que refere seu povo: Gersem Baniwa (2019).

ancestrais e comunitários transmitidos e vivenciados. Refletindo sobre a educação de seu povo, a pesquisadora Kaingang Ivone Jagnigri da Silva anuncia a amplitude espacial e temporal das práticas educativas ancestrais, que vão muito além da escola.

A educação tradicional Kaingang é entendida como um processo que vai muito além. Pois, a presença das crianças junto a seus pais nas atividades cotidianas é algo que faz parte da cultura e é dessa forma que acontece o **Kajrân** - ensinar, o **Kinhräg** - aprender, o **Han há** - saber fazer. A educação está acontecendo a todo momento, no espaço, no meio ambiente, na natureza. A forma como o Kaingang interage com esses elementos produz um grande conhecimento, aprendizagens riquíssimas, pois a educação tradicional está interligada com a natureza, ao mundo cosmológico que dá sentido à vida (SILVA, 2019, p. 37, grifos no original).

A educação ancestral de cada povo não foi reconhecida pelas ações colonizadoras, e a introdução da escola entre os indígenas foi considerada um ato civilizador alheio aos modos de vida autóctones. Tanto as missões religiosas que primavam pela catequização, quanto o Estado que almejava integrar cada pessoa originária dessa terra na imaginada comunidade nacional, agiram para fazer desaparecer as civilizações nativas e, com elas, a educação originária do continente americano. Porém, a atuação indígena soube resistir nestes séculos de colonização, mantendo e ressignificando seus processos ancestrais, inclusive intervindo nas práticas educativas escolares. Nas últimas décadas, a atuação autoral indígena mais incisiva em relação à escola está modificando o cenário, forjando leis que garantem direitos a uma educação escolar diferenciada, produzindo currículos e materiais didáticos específicos, criando cursos diferenciados de formação de professores, respeitando processos próprios de aprendizagem, afirmando as línguas originárias – em um protagonismo crescente que vai delineando mais forte a escola sonhada.

Contextualizando a história da educação escolar indígena no Brasil

Considerando as experiências escolares implementadas entre os mais diversos povos indígenas do Brasil ao longo da história, encontramos similaridades entre as ações do Estado e das agências missionárias religiosas. Porém, cada povo e cada comunidade indígena tem um modo próprio de dialogar com o que vem de fora, conseqüentemente, há diferentes histórias dessa instituição no país. Apresentamos, na sequência, um panorama geral da história da educação escolar indígena no Brasil, focalizando estudos que mostram algumas características comuns desses diferentes itinerários, assim como algumas situações particulares em diferentes regiões do país.

Um estudo anterior (BERGAMASCHI, 2006) traçou um itinerário da educação escolar indígena no Brasil, destacando períodos dessa história, desde a escola “para os índios” até a escola “específica e diferenciada”, esta também reconhecida como a escola “dos povos indígenas”. Nesse sentido, é possível nomear um período colonial, em que predominaram ações educativas de missões religiosas, estendendo-se até o advento da República, quando o Estado nacional iniciou ações mais concretas em relação à educação dos indígenas, inserindo com maior força a escola como aparato civilizador. O processo Constituinte e a Constituição Federal de 1988 são considerados “divisor de águas”, inaugurando um segundo período, qual seja da escola dos povos indígenas no Brasil, pautada pela atuação protagonista de lideranças, professores e comunidades indígenas. Conquanto essa perspectiva historiográfica não seja a única, uma tendência inegável é a prática escolar colonial, marcada pelas tentativas de assimilacionismo e integração e uma visão atual da educação escolar, marcada pelo protagonismo indígena e que considera os processos próprios de aprendizagem.

As primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas foram as ações dos jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 1549 com o objetivo de criar aldeamentos de índios, onde estes seriam catequizados, civilizados e preparados para o trabalho, ora desempenhado nas terras dos colonos, ora nas reduções para subsistência. Em termos educativos, suas ações visavam primeiro civilizar, principalmente pelo combate aos *maus costumes*, e depois ensinar a doutrina. Frente às dificuldades de evangelização, viram nas crianças uma possibilidade de fruto, pois, por um lado, estas pouco contradiziam a lei e, por outro, como os adultos eram muito arredios, seus filhos seriam o “grande meio, e breve, para conversão do gentio” (NÓBREGA, 1551 *apud* CHAMBOULEYRON, 2007, 59). Assim, aos meninos indígenas, os padres ensinavam a doutrina, os bons costumes, a leitura e a escrita em língua portuguesa. Conquanto as práticas educativas dos jesuítas buscassem a dominação dos indígenas e a imposição cultural sobre eles, as relações com os padres foram, ao mesmo tempo, espaço possível de sobrevivência dos povos indígenas. De acordo com Chambouleyron (2007, p. 59),

[...] há constantes referências ao desejo dos índios de entregarem seus filhos para que fossem ensinados pelos padres. Talvez o ensino das crianças indígenas pudesse representar, também uma possibilidade de estabelecer alianças entre grupos indígenas e padres.

As reformas de Marquês de Pombal, ministro do Império português, na segunda metade do século 18, trouxeram importantes mudanças nas vidas das populações indígenas da colônia. A novidade dessa política era a proposta de assimilação de todos os indígenas, que visava misturá-los à massa populacional, exterminando as diferentes culturas e identidades étnicas. Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, dentre elas, a mais importante foi o Diretório dos Índios, de 1757. Algumas das medidas inovadoras desse conjunto legislativo foram: proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. Essa política de assimilação trouxe grandes implicações para os povos indígenas, na medida em que ameaçou e destruiu línguas nativas, culturas e singularidades (ALMEIDA, 2010).

A política em relação aos indígenas marcou também um novo momento na educação, em que, sem abandonar a evangelização, a civilização baseada em valores europeus passou a ser enfoque principal. O Diretório previa a criação de uma escola para meninos e outra para meninas, nas quais se ensinaria a Doutrina Cristã, a ler e escrever. Aos meninos seria ensinado também a contar; e às meninas, a “fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757, s/p). A nova lei anunciava a contratação de mestres e mestras respectivamente, que deveriam ser “pessoas dotadas de bons costumes, prudência, e capacidade, de sorte, que possam desempenhar as importantes obrigações de seus empregos” (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757, s/p). Também determinava a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade da língua portuguesa, na medida em que era vista como um instrumento para a civilização (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1757, s/p).

Não houve uma única forma de implementar o Diretório, e as diferentes localidades estabeleceram medidas próprias na relação com os indígenas e sua educação, de acordo com suas particularidades. No Nordeste, por exemplo, antigos aldeamentos jesuíticos foram transformados em Vilas de Índios administradas pelo governo, onde foram instituídas escolas com aulas de ler e escrever, além de doutrina cristã e de ofícios domésticos para meninas, ministradas por um mestre-escola (ANDRADE, 2011). Já na Capitania de Mato Grosso, ainda era comum a prática do cativo de indígenas, embora expressamente proibida, e a educação ocorria por meio do trabalho, não havendo

uma escola propriamente dita (PESOVENTO, 2014). Em São Paulo, há registro de que a educação nos aldeamentos se manteve muito atrelada à Igreja, contando com beneditinos, franciscanos e capuchinhos, que tinham por objetivo ensinar a doutrina cristã, a cantar em latim, ler, escrever e contar. Porém, na prática, esses intentos fracassaram e os ensinamentos restringiram-se a atividades manuais, ou seja, ao trabalho (FERREIRA, 2009).

Ao longo do Império, as relações com os indígenas tiveram como principais objetivos transformar os índios em trabalhadores a serviço do Estado e em ocupar suas terras. A tomada das terras ocorreu pela expulsão dos indígenas de seus territórios, pelo confinamento em aldeamentos ou pela extinção de antigas aldeias. Simultaneamente, esses indígenas desalojados de suas terras, eram acionados para trabalharem em expedições militares, na abertura de estradas e no povoamento de lugares remotos ou fronteiras (ALMEIDA, 2010).

Em relação à educação para os indígenas, durante o século 19, em linhas gerais, o Império manteve a mesma conduta: na tentativa de formar súditos, buscava civilizar, cristianizar e preparar os índios para o trabalho. Embora a política determinasse o uso de meios brandos no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, forçando que os diferentes povos abandonassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava. O Regulamento das Missões previa a presença de um missionário em cada aldeia, para, entre outras atribuições, “§ 1º Instruir aos Índios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã. [...]. § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção” (BRASIL, 1845, s/p).

A Ordem Menor dos frades capuchinhos italianos, subvencionada pelo governo imperial, manteve missionários na maioria dos aldeamentos criados no período. Em menor quantidade, salesianos e dominicanos também atuaram junto aos indígenas. Documentos da época mostram que 26 escolas da Ordem Menor foram criadas em aldeamentos indígenas de todas as províncias do Brasil. Ao Estado cabia dar o apoio estratégico e financeiro; aos missionários, a administração do aldeamento. Para o governo monárquico, educação formal e catequese eram sinônimos, e o objetivo principal era a conversão para o trabalho. No mesmo período, há registro da existência de internatos indígenas. Em Goiás, na região do rio Araguaia, por exemplo, um colégio interno oficial para índios *mansos* e *bravos* foi criado em 1870 por iniciativa de um militar. Os alunos recebiam instrução elementar, religiosa e profissional, sendo o objetivo principal formar trabalhadores mecânicos e agrícolas para a região que era colonizada (RIZZINI, 2004).

Com o advento da República, a política indigenista manteve-se direcionada à ocupação efetiva do território e à transformação dos índios em mão de obra produtiva. A novidade foi a criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter laico com os povos indígenas. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A nova política passou a classificar os indígenas em quatro grupos: índios isolados; índios em contato intermitente; índios em contato permanente; índios integrados. Para cada grupo, havia um tipo de relação e um procedimento diferente, mas a todos se buscava assimilar. A condição dos índios era compreendida como transitória, pois prevalecia entre as elites que governavam o país a crença de que eles estavam fadados ao desaparecimento.

O ideário positivista que predominou entre essas elites, principalmente nas primeiras décadas da República, aprofundou e expandiu a concepção racista do índio incapaz e atrasado, um empecilho ao progresso e à modernização do país. Embora o discurso oficial destacasse a proteção dos nativos,

[...] os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados (BANIWA, 2019, p. 33).

Segundo Lima (1995), o Serviço deu prosseguimento à conquista desses povos, agora sob a forma de poder tutelar — estatizado num aparelho de abrangência nacional — já que eram vistos como incapazes e necessitariam de representantes que administrassem suas vidas. Enquanto aparelho laico, sua principal função era trabalhar na integração dos indígenas — não mais na cristianização ou na civilização. Integrar significava incluir os indígenas no projeto de nação, principalmente ao transformá-los em trabalhadores economicamente produtivos, mas também ao desenvolver neles um sentimento de nacionalidade.

O SPI também passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, chamados de postos indígenas. A serviço da integração desses povos à nação brasileira, a escola nas aldeias começou a ocupar papel importante no povoamento de novas regiões, no processo civilizatório e na transformação dos indígenas em trabalhadores rurais. As escolas do SPI podiam ser desde um prédio até algum tipo de organização limitada a uma professora, em geral a esposa do chefe do posto. Nessas escolas, ministravam-se “as primeiras letras, em outros casos passando pelo ensino agrícola e até o de numerosos ofícios” (LIMA, 1995, p. 190). O ensino do civismo também era uma prioridade, figurando nas escolas um mapa do Brasil e a bandeira nacional, diante da qual fileiras de alunos perfilavam para cantar o hino nacional.

Fotografia 1 – Índios escoteiros e alunos da Escola mantida pelo posto



Fonte: PI Ligeiro, RS, 1944. Acervo Museu do Índio

Fotografia 2 – Menina indígenas na hora da refeição



Fonte: acervo Museu do Índio

Ao longo da atuação do SPI, por meio do qual o Estado brasileiro afirmava uma intervenção laica e de cunho nacionalizante junto aos povos indígenas, permaneciam as investidas missionárias com projetos de escolarização em áreas indígenas, contando com subsídios do governo. As missões salesianas na região do Rio Negro na Amazônia, por exemplo, iniciaram, em 1914, por meio da instalação de um sistema de internatos que durou até 1980. Essas escolas se fundamentavam pedagogicamente na moralidade cristã e nos instrumentos metodológicos dos tradicionais colégios religiosos (LUCIANO, 2011).

Em meados da década de 1960, o Serviço vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa⁴ e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (Funai). Em linhas gerais, a Funai manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. Nas palavras da Lei n.º 5371, que instituiu a Funai, uma de suas finalidades era “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967, art. 1, p. 1). Uma novidade foi o convênio firmado em 1969 com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma instituição estadunidense de caráter religioso que desenvolvia pesquisa linguística em comunidades indígenas

⁴ Foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar denúncias contra o SPI, que resultou em mais de sete mil páginas, contendo acusações de crimes ocorridos entre 1946 e 1988 e que incluíam estupro, tortura, cativo e assassinato.

latino-americanas desde a década de 1930, com o objetivo de traduzir a bíblia às línguas nativas e catequizar os indígenas, conquanto também promovesse a escrita alfabética de línguas originárias (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012). Em 1972, o convênio foi normatizado por meio da Portaria n.º 75, ao considerar “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico da integração”, na medida em que a alfabetização em língua indígena seria um “elemento de transição à língua nacional” (BRASIL, 1972 *apud* NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2012, p. 771). Essa parceria entre a Funai e o SIL levou à criação de cursos de formação de monitores bilíngues destinados a indígenas para que esses, depois de formados, mediassem a alfabetização em suas comunidades⁵. O Estatuto do Índio (BRASIL, 1973, s/p) também versava sobre o tema, destacando que “a alfabetização dos índios se fará na língua dos grupos a que pertençam e em português, salvaguardando o uso da primeira”, isto com o propósito da integração do índio na “comunhão nacional” (Ministério do Interior, Lei n.º 6.001, artigos 49 e 50, 19/12/73).

Na década de 1970, emergiu no cenário nacional um movimento de luta pelos direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas. Começaram a se estruturar as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo e lideranças de diferentes povos passaram a realizar assembleias e a participar mais ativamente da política nacional. Ao mesmo tempo, diferentes setores da sociedade civil passaram a se articular em favor da causa indígena. Formaram-se organizações não governamentais voltadas para a questão indígena, profissionais de várias universidades passaram a contribuir com assessorias especializadas e setores progressistas da Igreja Católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas.

Inserida nesse movimento dos anos 70, a educação escolar indígena passou a ser debatida no âmbito acadêmico, nos movimentos indigenistas e pelos próprios indígenas. Diversas entidades de apoio à causa indígena começaram a desenvolver projetos alternativos de educação em parceria com comunidades indígenas, diferentes do modelo da Funai, bem como a promover encontros e discussões sobre uma escola em conformidade com a autodeterminação dos povos indígenas.

Nos anos 80, o movimento se intensificou e, em 1987, os indígenas marcaram uma forte presença na Assembleia Constituinte, conquistando um capítulo na Constituição Federal e direitos há muito tempo reivindicados. O Artigo 231 lhes garantiu o respeito à sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, rompendo, pelo menos oficialmente, com a política integracionista do Estado. A nova Carta constitucional reconheceu também o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo caminho para a construção da escola indígena atual. Escolas indígenas, até então vinculadas à Funai e, portanto, ao Ministério do Interior, em 1991, passaram para o âmbito do Ministério da Educação. A partir daí, desencadeou-se um movimento de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão dessa modalidade de escola e do envolvimento de lideranças, professores e intelectuais indígenas na condução dos processos educacionais.

A escola imposta aos Kaingang

O povo Kaingang está entre os povos indígenas mais numerosos do Brasil, com uma população total de quase 40 mil pessoas, majoritariamente falantes do idioma originário. Sua história tem milhares de anos, porém, a escola chegou a seu mundo só no começo do século 20, como consequência das

⁵ O primeiro curso de formação de monitores indígenas bilíngues ocorreu no posto indígena Guarita, junto aos Kaingang, entre 1970 e 1972 (ANTUNES, 2012).

relações com os não indígenas que se tornaram mais permanentes em meados do século 19. Tradicionalmente, ocupavam um território amplo, entre as bacias do rio Tietê até as bacias do Atlântico Sul, além da região de Misiones, Argentina. Atualmente, habitam terras indígenas, acampamentos e cidades localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

Figura 1 – Mapa Região Sul do Brasil



Fonte: Almeida e Notzold (2011)

Os contatos com as frentes colonizadoras anteriores ao século 19 foram breves, porém, o início dos oitocentos é marcado por investidas mais fortes: as Cartas Régias, publicadas pelo príncipe regente João VI, autorizavam as guerras justas e a escravidão indígena sobre os índios *bárbaros* que resistissem. Os Kaingang que se opuseram às invasões foram mortos ou escravizados; alguns migraram para regiões de menor pressão; outros decidiram aldear-se (MARCON, 1994). Seus territórios, localizados na região sul do que hoje é o Brasil, foram apropriados por meio de concessão de sesmarias a criadores de gado e ervateiros, e os habitantes originários

foram desaparecendo — subsistindo os que se deslocaram para dentro das matas⁶. A partir de 1824, terras consideradas *virgens e devolutas*, principalmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, foram povoadas por imigrantes alemães e, mais tarde, italianos, acirrando os conflitos, visto que estes eram territórios de vida Kaingang. Dornelles (2011) evidencia o protagonismo Kaingang nesse processo, afirmando que não se restringiu a revidar ataques, mas também esteve presente na articulação de redes comerciais, nas formas de obtenção de objetos de seu interesse e, até mesmo, na própria integração às colônias, espontânea ou forçada. No mesmo período, a expansão da cafeicultura em São Paulo passou a demandar gado, o que levou à abertura de estradas que passavam em meio às matas habitadas pelos Kaingang acarretando outros enfrentamentos — entre estes e os tropeiros.

Com o objetivo de favorecer a colonização, o governo provincial convocou jesuítas para aldear os Kaingang por meio da civilização e da catequese, fixando-os a um lugar determinado, a fim de liberar grande parte de seus territórios ancestrais. Também deveriam ensinar o respeito à propriedade para que deixassem de “atacar” os colonos e ajudar na adaptação ao trabalho, tornando-os economicamente produtivos. Havia intenções de estabelecer uma escola, conforme consta em correspondência do jesuíta Santiago Penteado ao Conde de Caxias ainda em 1843 (*apud* FRANCISCO, 2006, p. 184): “Seria, pois, mui conveniente que os Padres Missionários logo estabelecessem uma escola para ensinar os menores a ler e escrever; conservando-os assim separados, conseguirão, com o tempo, que trabalhem também separados”. Porém, de acordo com a autora, a escola não era consenso entre os Kaingang, que não frequentavam as aulas e nem sequer permaneciam no aldeamento, frustrando essas iniciativas missionárias de escolarização.

Embora o processo mais intenso e permanente de escolarização imposto ao povo Kaingang no século 20 tenha ocorrido sob a égide do SPI e da Funai, tem-se também notícias de iniciativas de padres capuchinhos junto aos Kaingang nas duas primeiras décadas do século 20, tendo estes solicitado recursos ao Estado para implementação da escola. Em resposta, foi contratado um professor e assim iniciada uma escola, com 40 alunos indígenas matriculados. Segundo Stawinski (1976, p. 256), o projeto de escola aplicado ancorava-se na catequização e na alfabetização articuladas com a aprendizagem para o cultivo da terra e visava à melhoria das condições de vida dos Kaingang “pelos seus próprios esforços”. Conforme as palavras dos capuchinhos, a missão tinha sucesso e rendia os frutos desejados:

Na escola as crianças indígenas aprendiam a ler, escrever, rezar e cantar e no Toldo do Faxinal começaram a aparecer as primeiras roçadas de milho, feijão e batata. Com a introdução da escola, da catequese e do cultivo da terra, os índios sentiam-se mais tranquilos e felizes, pois estavam certos de que o Governo do Estado se interessava por eles (D’APREMONT; GILLONAY, 1976, p. 253-254).

Os capuchinhos reconheciam a inteligência e a capacidade dos Kaingang, destacando, por exemplo, a fluência na língua portuguesa alcançada rapidamente por alguns alunos e seu “desenvolvimento intelectual” — mas, assim como os jesuítas, notaram a falta de assiduidade e estabilidade na escola. Com o tempo, a colaboração entre o Estado e os missionários começou a ser abalada, e os poucos registros que se tem da missão capuchinha dificultam saber como os indígenas se relacionaram com a escola que, talvez, na prática, não correspondia ao otimismo que transparece nos comentários dos missionários religiosos.

⁶ É importante lembrar que “a conquista da América foi palco de um grande genocídio, talvez o maior da história. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode ser comparado a essa tragédia histórica” (BANIWA, 2019, p. 31).

Experiências de escola mais duradouras e contínuas entre os Kaingang e que tiveram repercussão maior nos modos de vida foram realizadas com e a partir do Serviço de Proteção aos Índios. Classificados pelo órgão como “índios integrados”, os Kaingang eram considerados por esse órgão como estando “à beira da transformação em não-índios ou na qualidade de matéria degradada para a *Pátria*, sobre os quais a incidência do *Serviço* teria pouca eficácia” (LIMA, 1995, p. 126, grifos no original). Por isso, o SPI atuou para transformá-los em trabalhadores nacionais, explorando-os de forma abusiva como mão de obra, não só na agricultura, mas também na extração da madeira. Irani Kêgránh Miguel (2015), em sua pesquisa acadêmica, entrevistou cinco pessoas mais velhas que viveram ações do SPI e relataram práticas violentas na exploração de mão de obra e de aproveitamento dos recursos naturais de suas terras. “Através da fala dos entrevistados, chego à conclusão de que durante o trabalho do órgão SPI na Terra Indígena Inhacorá os nossos indígenas foram escravizados com trabalhos braçais, agressões e punições e com castigos” (MIGUEL, 2015, p. 33). Danilo Braga, historiador Kaingang, apresenta dados no mesmo sentido:

Grande parte do período em que o SPI e mais tarde a FUNAI administram a aldeia de Ligeiro é conhecido entre os Kaingang como o “Tempo das Turmas ou o Tempo dos Panelões”. Alguns Kaingang mais ousados ou com coragem falam do tempo dos panelões como O Tempo da Escravidão, pois trabalhavam tanto e recebiam muito pouco ou até mesmo nada pelo trabalho que eram submetidos. [...] Os panelões eram usados para fazer as comidas (café, almoço, janta) para os Kaingang do Ligeiro, nos acampamentos que faziam em pontos diferentes da aldeia para derrubar a mata, queimar e depois plantar e colher milho, trigo, feijão e nos últimos tempos a soja. No Ligeiro, segundo o relato dos Kaingang, existia um total de quatro panelões. Neles se faziam as farofas, o café, o casamento (mistura de arroz com feijão) e na maioria das vezes a carne de porco. [...] (BRAGA, 2015, p. 65-66).

Ligeiro foi o primeiro Posto Indígena do SPI no Rio Grande do Sul, tendo passado da administração estadual para a federal na segunda década do século 20. Registros indicam que, ao ser criado, foi chamado de Centro Agrícola de Passo Fundo (LIMA, 1995). O regulamento do SPI, conforme o Decreto n.º 9214 de 1911, determinava que os centros agrícolas tivessem escolas primárias com curso diurno e noturno, oficinas, além de espaços e materiais para os aprendizados relativos à agricultura e à pecuária. Era permitida a presença de não indígenas e, nesse sentido, percebe-se o “intento de expandir às populações circundantes os benefícios ‘pedagógicos’ dos centros, no que seria o embrião de uma área rural ao redor de um povoado” (LIMA, 1995, p. 245).

Segundo afirma o pesquisador Kaingang Zaqueu Key Claudino (2013, p. 56), a escola foi uma imposição do Serviço de Proteção ao Índio, “sem que os Kaingang pudessem fazer suas escolhas”. Assevera o autor:

A chegada do SPI - Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, veio com uma grande turbulência de valores, que chamo de época de correria, pela violência que era praticada pelo órgão governamental no interior das Terras Indígenas. A ideologia e as práticas deste órgão ao longo de um tempo iriam prejudicar as relações de parentescos da sociedade Kaingang. Representante desta instituição, os antigos diretores e chefes de Posto, quando dirigiam suas falas para os parentes mais velhos do nosso povo, diziam que falar o Português era falar bonito e continuar falando Kaingang era ficar enraizado no tempo [...]. Essa turbulência que atrapalhou a vida da nossa sociedade na tentativa de fazer com que o Kaingang fosse esquecendo sua identidade, foi agravada com a implantação da escola para os índios. (CLAUDINO, 2013, p. 67).

As palavras de Claudino (2013) apontam que a escola do Serviço de Proteção aos Índios operou no sentido de impor a língua portuguesa e a cultura ocidental, prejudicando a língua originária, os saberes ancestrais e a identidade Kaingang. Um relato de Santo Claudino, pai do referido pesquisador e aluno da escola do SPI, mostra como isso ocorria no dia a dia da escola:

Na época que comecei a ir para a escola eu tinha doze anos. Meu pai e minha mãe, que são teus avós, eles nunca haviam me maltratado nem me xingado, quando fui pela primeira vez para a escola eu não sabia falar nem entendia a língua dos fóg [não-indígena]. Isso foi o pé da encrenca para começarem a me xingar, mas como não entendia então só dava risada e isto se tornava pior porque aí as professoras me colocavam de castigo. Com isso fui ficando com mais medo, aquilo parecia que me cortava o coração quando elas falavam comigo eu só sabia dizer não. Chegava em casa e contava tudo para minha mãe, ela era a minha guardiã, pois o pai o teu avô era o coronel do diretor lá no posto. Eu ficava com muito medo quando o seu avô chegava em casa de tarde no dia em que me colocavam de castigo na escola. Teve uma vez que as professoras me bateram e meu braço ficou roxo e o teu avô viu e perguntou. Eu quis mentir dizendo que foi no caminho, mas ele descobriu e a surra foi maior que aquela batida no meu braço, pois seu tio o Antonio havia contado tudo. Mas o que me marcou muito e até hoje está na minha cabeça foi quando estava na fila da merenda para pegar a sopa, era um mingau com feijão, tinha que pedir em português e como não sabia falar na língua dos fóg me mandavam voltar pro final da fila e se sobrasse eu comia, se não, voltava para casa com fome (CLAUDINO, 2013, p. 83).

Além do testemunho Kaingang, documentos do Serviço de Proteção aos Índios indicam as intenções do órgão indigenista em relação à educação escolar. Em 1936, o Decreto n.º 736 instituiu um novo regulamento, que deixou mais explícito os objetivos de “incorporação dos índios à sociedade brasileira, economicamente produtivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres cívicos” (BRASIL, 1936, s/p). O documento detalhou ações necessárias para tal fim no Artigo 7:

a) medidas e ensinamentos de natureza higiênica; b) escolas primárias e profissionais; c) exercícios físicos em geral e especialmente os militares; d) educação moral e cívica; e) ensinamentos de aplicação agrícola ou pecuária. (BRASIL, 1936, s/p).

Assim, como o regulamento anterior, o novo determinava a criação de escolas primárias, com curso diurno e noturno, para os índios de ambos os sexos e de todas as idades, além de outros estabelecimentos para o aprendizado agrícola e de criação de animais — todos podiam ser também frequentados pelas crianças dos arredores, ainda que não fossem indígenas.

Em um relatório de 1942, fica mais evidente o que o governo entendia por “educação dos índios”, explicitando que almejava desenvolver um sentimento de nacionalidade (letra a) e transformar os indígenas em trabalhadores rurais produtivos (letra d).

a) dar-lhes a idéia da pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno da bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.; b) alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos; c) ensino de trabalhos manuais e domésticos; d) prática agrícola e pecuária; e) limpeza e higiene (BRASIL, Ministério de Agricultura, Relatório, 1942, p. 132 *apud* ROCHA, 2003, p. 127-128).

Ações como as pretendidas anteriormente passaram a ser mais presentes entre o povo Kaingang na década de 1940, quando o SPI assumiu a administração de mais três postos indígenas no Rio Grande do Sul: Guarita, Nonoai e Cacique Doble. O relatório de 1942, elaborado pelo encarregado do posto de Nonoai, referente ao seu primeiro ano de funcionamento, menciona a construção da

escola, além de outras estruturas para a atividade agrícola e a criação de animais e “a regularização do sistema de plantação dos índios, com aulas práticas de agricultura”. Para o ano de 1943, sabe-se que a escola denominada *Benjamin Constant*, contava com 56 alunos, dos quais 44 eram índios. No ano seguinte, a escola criou um Clube Agrícola, chamado *13 de Maio*, iniciativa pioneira de um posto indígena. Já em 1958, a escola encontrava-se praticamente abandonada, pois possuía somente 22 alunos matriculados, a maioria dos quais era não indígena — embora o censo daquele ano tenha registrado 214 indígenas com faixa etária entre 6 e 15 anos (BRINGMANN, 2012).

No final da década de 1950, o SPI instituiu o Programa Educacional Indígena e com base na ideologia desenvolvimentista, o Serviço tornou mais explícitas as intenções de fazer da escola um instrumento de transformação dos índios em pequenos produtores rurais. O Programa visava reformular todas as escolas dos postos indígenas para que deixassem de ser simples alfabetizadoras. O foco central era “a ministração dos ensinamentos rurais, como a formação de pomares e hortas, criação de animais domésticos, etc.”, tendo como objetivo que os indígenas obtivessem assim sua subsistência (BRASIL, SPI, Relatório, 1959, p. 8 *apud* ROCHA, 2003, p. 131). Para isso, o Programa previa a distribuição de instrumentos agrícolas infantis e materiais didáticos específicos, além de auxiliar na criação de Clubes Agrícolas Escolares.

Embora tenha prevalecido ações de escolarização nas terras indígenas vinculadas ao Serviço de Proteção aos Índios, os Kaingang tiveram também outras experiências de escola naquele período, como o acesso em escolas públicas e particulares não indígenas, próximas de suas comunidades. Matte (2009) cita a escola denominada Internato Rural Pedro Maciel, na localidade de Itaí, município de Ijuí, que, no final dos anos 1950 e na década de 1960, recebeu crianças Kaingang, das comunidades de Nonoai, Inhacorá e Votouro. Miguel (2015), pesquisador Kaingang, registrou sobre o sofrimento dos familiares de 19 crianças que foram retiradas do convívio familiar e comunitário e levadas a esse internato e reapresenta as lembranças que o Senhor Antônio Cipriano, hoje com quase 70 anos, ainda tem daquele tempo:

Ele diz que muitas das crianças indígenas ficaram doentes e fracas porque não comiam as comidas deles e ao mesmo tempo sentiam falta dos seus pais. O ensino era muito diferente. Seu Antônio diz que com tudo isso não foi fácil para eles se adaptar a essa realidade nova, mas mesmo assim ficaram seis anos. Ainda o Sr. Antônio fala que com o passar do tempo alguns pais visitavam as crianças e quando alguns pais ficavam sabendo o caminho e o local para chegar a esse internato, alguns pais começaram a roubar seus filhos deste internato ou mesmo desta escola. Quando a escola comunicava ao diretor do SPI a ausência das crianças, o diretor comunicava a liderança para verificar se os pais destas crianças roubadas estavam na comunidade. Se as crianças eram achadas, eram levadas de volta para o internato, enquanto que os pais sofriam castigos na comunidade indígena. (MIGUEL, 2015, p. 32).

Além de denunciar a violência impetrada sobre os Kaingang, essa informação assombra pelo tanto de ações escolares impostas aos indígenas ainda desconhecidas ou silenciadas na história e na história da educação. Indica também a necessidade de investigações profundas e urgentes, assim como atitudes institucionais que busquem reparar ou diminuir o legado de destruição causado pela colonização.

Na década de 1960, a Igreja Evangélica Luterana do Brasil iniciou missão junto aos Kaingang de Guarita, abrindo uma escola primária (LUCKMANN, 2011). O governo estadual possivelmente manteve escolas junto aos toldos indígenas, embora não se tenha localizado bibliografia a este respeito. No início dos anos 1970, já em pleno funcionamento da Funai, foi criado o Centro de Treinamento Profissional Indígena Clara Camarão, na Terra Indígena Guarita que desenvolveu o primeiro curso

de formação de monitores bilíngues Kaingang e Guarani. A iniciativa foi uma parceria desse órgão indigenista estatal e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, cujo propósito era facilitar a alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa.

Encerrado o primeiro curso de formação, após dois anos de estudo em regime de internato, a Funai contratou a primeira turma de monitores formados, que passaram a atuar em escolas Kaingang e guarani da região Sul a partir de 1972. A metodologia do SIL consistia na prática de um “bilinguismo de transição”, no qual a alfabetização na língua indígena servia de base para a alfabetização e adoção da língua portuguesa, visando ao progressivo abandono das línguas nativas. Mas, em que pese os intentos assimilacionistas do órgão indigenista, ao longo do tempo, muitos monitores passaram a trabalhar orientados para o fortalecimento da língua originária (ANTUNES, 2012).

Sílvio Coelho dos Santos (1975), ao pesquisar sobre a oferta de escola para indígenas entre 1973 e 1974, identificou 28 instituições situadas nos 19 postos da Região Sul do país, sendo a maior parte deles Kaingang. Nessas instituições, havia 1.646 alunos matriculados e atuavam 16 monitores bilíngues. Santos (1975) relata que, com exceção das escolas onde atuavam monitores indígenas, no geral a escola funcionava de acordo com o padrão das escolas não indígenas, tanto no que diz respeito aos materiais didáticos, ao currículo, ao calendário e aos horários rígidos, quanto ao ensino monolíngue ministrado por professores não indígenas, configurando um quadro onde a evasão e a repetência eram comuns. A professora Kaingang Andila Nivysân Inácio (2010) destaca que, apesar das dificuldades representadas pelo preconceito, por discriminações e desconfianças, os monitores passaram a ter muito mais sucesso na alfabetização das crianças que os professores não indígenas.

Segundo a autora, que fez parte da primeira turma de monitores indígenas, esse projeto foi criado porque “os professores não-indígenas só falavam e entendiam português do referido Centro de Treinamento, os alunos kaingang só falavam e entendiam a sua língua materna, o kaingang” (INÁCIO, 2010, p. 26). Por isso, os monitores indígenas foram pensados “para fazer a ‘ponte’ entre esses dois mundos: Kaingang e não-indígena” (INÁCIO, 2010, p. 29). A pesquisadora Kaingang fez uma importante análise da atuação desses monitores, principalmente diante da resistência das comunidades Kaingang em aceitar que se ensinasse a escrita do idioma materno nas escolas, pois tinham “vergonha” de sua língua. Segundo ela, nos encontros regulares para “avaliar culturalmente os resultados deste processo para o povo kaingang”, os monitores foram se organizando, no sentido de compreender a colaboração de seu trabalho na transição para a adoção da língua portuguesa (INÁCIO, 2010, p. 29). A partir de então, muitos desses que efetivamente desenvolviam o papel de professores bilíngues passaram a se engajar em lutas nacionais em prol de uma educação escolar indígena.

Em 1991, esses monitores criaram uma importante associação para discutir questões relacionadas à educação e à escola indígena no Rio Grande do Sul, a Associação dos Professores Bilíngue Kaingang e Guarani (APBKG). Segundo Bruno Ferreira, também pesquisador e professor Kaingang, que se engajou nessa associação, o objetivo era “pensar um novo jeito de trabalhar a educação escolar nas Terras Indígenas, um jeito que buscasse a valorização da nossa cultura, o reconhecimento dos processos próprios e, principalmente a nossa língua” (FERREIRA, 2014, p. 22). Segundo o autor, a APBKG contribuiu para pensar as possibilidades da educação escolar na manutenção do povo Kaingang, com suas diferenças e especificidades, mas também acessando os conhecimentos não indígenas.

Visamos, dessa forma, construir uma escola que contribua para promover um processo educativo fundado nas práticas, conhecimentos e valores culturais; que oriente a apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos externos e que esteja voltado para o desenvolvimento

de respostas condizentes aos desafios contemporâneos e futuros, colocados pelas relações com outras sociedades, conforme consta hoje nos PPP - Projeto Político Pedagógico de muitas escolas Kaingang. (FERREIRA, 2014, p. 24).

A escola sonhada pelos Kaingang

Nas décadas finais do século 20, observam-se ações mais autorais na condução das políticas e práticas de educação escolar em um movimento de construção da escola sonhada. Um conjunto de leis relativas à educação escolar indígena é decorrente da Constituição Federal de 1988, que assegurou, no art. 210, “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s/p).

Conforme já mencionamos, de acordo com a legislação que fundamenta e regulamenta a educação escolar indígena, essa escola deve ser *comunitária, bilíngue, intercultural, territorializada, específica e diferenciada*. Isso significa que às comunidades indígenas deve ser assegurada autonomia quanto às propostas pedagógicas e ao uso dos recursos financeiros da escola. A escola tem de ser pensada para ser bilíngue/multilíngue, porque deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena, mas, principalmente, a(s) língua(s) indígena(s) da comunidade, fundamental para a sua reprodução cultural. O princípio da interculturalidade precisa ser entendido neste mesmo sentido: a escola deve promover o reconhecimento e a manutenção da diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de uma situação de comunicação com a sociedade não indígena. Essa escola tem de ser compreendida enquanto espaço territorializado em função da forte ligação dos povos indígenas com o seu território e porque está situada em terras indígenas. Ela deve ser específica e diferenciada, por ser planejada e concebida como reflexo das aspirações e necessidades particulares de cada povo e cada comunidade indígena.

Segundo Claudino (2013, p. 83, grifos no original), a educação escolar que ainda predomina entre os Kaingang guarda resquícios “daquela que antes era **contra** os povos indígenas e não **para** ou **dos** os povos tradicionais”. No entanto, há um intenso trabalho de professores e lideranças, ancorados na sabedoria dos Kofá (sábios mais velhos) para elaborar uma nova escola e, assim, desconstruir o modelo imposto pelo colonizador, que muito prejudicou os saberes ancestrais. Diz o pesquisador:

Hoje, a escola é tomada como interesse de apropriação por partes dos indígenas que sofreram com a ideologia dos intrusos. Essas teorias e saberes que os não indígenas trouxeram para dentro das aldeias, foram aos poucos sendo incorporadas e acrescidas a partir dos costumes e estão aos poucos sendo dominadas pelos Kaingang. Precisamos conhecer melhor o veneno para aprender a colocar nos lugares corretos e apropriados em favor dos povos indígenas. No entanto, precisamos entender e conhecer o que queremos com a escola, porque, na verdade, ela ainda não está de acordo com a cultura do povo indígena Kaingang. Ela precisa passar por uma reformulação para atender o mundo indígena. (CLAUDINO, 2013, p. 76).

Podemos ver afirmado nesse depoimento que, conquanto a ação invasiva de uma instituição alheia aos modos de educação originários, os Kaingang não foram receptores passivos da escola: negaram-na, interessaram-se por ela, negociaram possibilidades, mostrando-se sujeitos ativos em sua história de escolarização. E hoje sonham e buscam novas práticas escolares, sendo protagonistas na relação com essa instituição.

Referências

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Carina Santos de; NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. A memória da paisagem: os Kaingang e as relações entre cultura e natureza nos “Apontamentos” de Mabilde. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, [s. n.], 2011.
- ANDRADE, Francisco Ari de. Instrução moral e ofício doméstico para meninas nas vilas de índios. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 17, n. 33, jan./jun. 2011.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BRAGA, Danilo. *A história dos kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: Do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)*. 2015. Dissertação. (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Senado Federal. *Decreto Nº 426 de 24 de julho de 1845*. Contém o Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936*. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 1 abr. 2021
- BRASIL. Ministério do interior. Fundação Nacional do Índio – FUNAI. *Legislação*. Brasília, DF, 1973.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 abr. 2021
- BRINGMANN, Sandor Fernando. O Programa Educacional do SPI e os Clubes Agrícolas Escolares: a experiência entre os Kaingáng do RS e de SC (1941-1967). In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini.; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.
- CLAUDINO, Zaqueu Key. *A formação da pessoa nos pressupostos da tradição: Educação Indígena Kanhgág*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

- DORNELLES, Soraia Sales. *De Coroados a Kaingang: as experiências vividas pelos índios num contexto de imigração no século XIX*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FERREIRA, Crisney Tritapeppi. *A Educação nos aldeamentos indígenas da capitania de São Paulo no século XVIII (entre a expulsão jesuíta e as reformas pombalinas)*. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FRANCISCO, Aline Ramos. *Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no sul do Brasil (1808-1875)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- INÁCIO, Andila Nivygsân. *Pensando a educação Kaingang. Cadernos PROEJA*. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, 2011.
- LUCKMANN, Sandro. *Educação escolar indígena na Terra Indígena Guarita: Um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.
- MARCON, Telmo. *História e Cultura kaingáng no Sul do Brasil*. Passo Fundo: UPF, 1994.
- MIGUEL, Irani Kēgránh. *Ēg sī ag kar pā̃ ag t̃y ñn ũ veja kāmén ge SPI to, Ēmā*. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingang da Terra Indígena Inhacora (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul). 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do.; OLIVEIRA, Luiz Antônio. Roteiro para uma história da educação escola indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.
- PESOVENTO, Adriane. *História da Educação Indígena na Província de Mato Grosso*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. 2004. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil (1930-1967)*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO REINO. Livro da Companhia Geral do Grão Pará, e Maranhão, a fol. 120. Belém a 18 de agosto de 1758. *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios*

do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário, Pará, 3 de Maio de 1757. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 1 abr. 2021.

SILVA, Ivone Jagnigri da. *MỸ GE KE KANHGÁG AG JYKRE PĒ KI: educação na concepção kaingang.* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

STAWINSKI, Alberto Vitor. Toldo dos Índios em Cacique Doble. (Apêndice II). *In: D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno. Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

RETRATOS DE ESCOLAS DE VÁRZEA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA (PA)

*Anselmo Alencar Colares
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*

Introdução

O “universo” amazônico é formado de muitas singularidades. Até mesmo coisas comuns, presentes em outros locais, nele podem ganhar ares inusitados, tendo em vista a sua grandiosidade e a diversidade de formas de vida, gerando um ambiente impregnado de mistérios, fantasias, medos e desafios.

Há palavras e expressões que são oriundas do modo peculiar de viver e praticamente só utilizadas na Amazônia, e outras que, mesmo estando presentes em outros locais, nela adquirem um sentido específico. É o caso, por exemplo, da palavra “VÁRZEA”.

Se você, leitor ou leitora, não conhece o seu significado (ou conhece apenas superficialmente) não se abale. São alguns milhares, ou até milhões de pessoas, na mesma situação. Desejamos que após concluir a leitura deste texto, estejam em condições de fazer parte do outro grupo, constituído por aqueles que, tanto conhecem a definição geral quanto o significado no cotidiano amazônico, e, de forma especial, no contexto escolar. Dessa forma, e tendo em vista a relevância que assume, começemos por apresentar o significado da palavra “várzea” em dois dicionários on-line (aqui destacados pela maior praticidade e por não diferirem muito do que apresentam outros dicionários, seja no formato digital ou impresso, com exceção de dicionários especializados). Eis as definições:

Substantivo feminino.

Terreno plano e extenso; planície.

Terreno cultivável; área plana, sem desníveis, com plantações; veiga.

Terreno localizado na margem de rios ou ribeirões; vale.

Futebol. Campo de futebol que, usado por times amadores, se constrói num terreno baldio. (VÁRZEA, 2020, s/p);

Sf

1 Terreno de extensão mais ou menos considerável, de aspecto plano, abarga, barga, planície.

2 Planície cultivada de grande fertilidade

3 Terreno baixo e plano, sem ser alagadiço, que margeia rios e ribeirões.

4 FUT Terreno baldio, por vezes às margens de algum rio (daí o nome “várzea”, utilizado como campo de futebol por equipes amadoras.

(VÁRZEA, 2021, s/p).

Os significados anteriormente expostos estão muito aquém do que é a várzea que será aqui destacada e da descrição que consta em dicionários especializados (os quais usam uma linguagem técnica que pode produzir outro extremo, resultando no distanciamento da compreensão aos neófitos). Faz-se necessário discorrer um pouco mais sobre a palavra várzea para que seja compreendida no universo amazônico e possamos avançar no conhecimento das escolas de várzea, considerando suas características físicas, bem como os sujeitos que a constituem, com suas histórias marcadas por dificuldades, superações e... sonhos!

Imagem 1 – Visão panorâmica de uma parte da região amazônica objeto deste estudo



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtidas em março e em outubro de 2017

Quando se observa assim do alto (nesse caso, altitude superior a 6 mil metros), a região parece constituída apenas (ou predominantemente) de água e vegetação. Mas sabemos da exuberância de muitas formas de vida e quando se faz o percurso por meio de transportes que usam os rios como rotas, encontramos muita presença humana. Contrastando com a ideia que foi disseminada de ser a Amazônia um vazio demográfico que precisou e ainda precisa ser povoado. É importante, todavia, entender que existe outra dinâmica de ocupação em função de uma série de fatores singulares que ali estão presentes.

Vamos então apresentar, de forma mais abrangente, a definição da várzea amazônica. Trata-se de um ecossistema localizado em áreas inundáveis que, em um determinado período do ano, fica submerso, enquanto outros locais, apesar de serem atingidos com a cheia dos rios, estão acima do nível máximo de subida das águas, mantendo suas terras não submersas. Ou seja, trata-se de um tipo diferenciado de ambiente onde as terras são inundadas com regularidade durante alguns meses do ano, e isso produz alterações substanciais no bioma e nas formas como as pessoas se relacionam com ele e entre si, tendo em vista que a presença humana é muito intensa nessas áreas, mesmo que seja quase insignificante diante dos números que expressam os grandes aglomerados urbanos, inclusive nas cidades amazônicas de maior densidade demográfica. Em suma, as áreas de várzea caracterizam-se do ponto de vista ecológico como sendo de transição, tendo características do ambiente de terra firme e de ambiente fluvial, além das suas particularidades, o que favorece a presença de uma grande diversidade biológica (CAVALCANTE *et al.*, 2009).

Imagem 2 – Paisagem da “cheia” e da “seca” na Várzea (Comunidade Ilha de São Miguel)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtidas em março e em outubro de 2017

Como vimos, a várzea é uma “área inundável”, mas com essa característica há também os igapós, daí a necessidade de deixar mais clara a diferença entre ambos. Até porque já foram e ainda são referenciados como sinônimo. A várzea é uma extensão de terra que temporariamente fica submersa, enquanto o igapó é permanentemente inundado.

Várzea, atualmente, é a denominação usual para designar as grandes faixas marginais dos rios. Seus terrenos de formação sedimentar recente são periodicamente cobertos pelas águas amazônicas. Essas enormes faixas de terra, juntamente com a sua vegetação, outrora foram chamadas de igapó, que significa lugar inundado em nheengatu ou tupi amazoniano.

[...]

A expressão igapó para designar planície de inundação há muito caiu em desuso, embora distingamos na várzea a ocorrência de igapó – mata permanentemente inundada, cujos solos nunca secam por completo. Na Vila Vieira, por exemplo, o igapó é reconhecido como área permanente inundada, ao passo que a área de várzea só temporariamente é tomada pelas massas líquidas (CANTO, 2007, p. 29-30).

Dessa forma, as regiões de várzea possuem singularidades em relação às demais faixas de terras ao longo das margens dos rios Amazonas e Tapajós (e de outros rios da Amazônia). Seus habitantes, os varzeiros, são bem adaptados aos regimes fluviais diferenciados e encontram modos particulares para viver nesse ambiente. As áreas de várzea apresentam uma paisagem “anfíbia” com quatro momentos distintos: a enchente, a cheia, a vazante e a seca.

[...] Durante um período do ano (4 a 5 meses), a maior porção dessa planície está submersa e faz parte do ambiente aquático; em outro período, participa do ambiente terrestre. A falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas) faz com que existam quatro “estações climáticas” no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas) (FRAXE; PEREIRA; WITKOSK, 2007, p. 15).

Geralmente, de fevereiro a junho ocorre a enchente coincidindo com o período chuvoso que leva cerca de cinco a seis meses para que as águas dos rios atinjam seu nível máximo. Temos então a cheia, entre os meses de maio e julho. Com a diminuição ou ausência de chuvas, começa a vazante, normalmente em agosto, prolongando-se por cerca de quatro meses. Setembro e outubro são meses de intensificação da seca, prolongando-se, por vezes, até janeiro.

Tem-se notado muitas variações no período dessas “estações” depois da intensificação do desmatamento para a realização de plantio de soja e de outras plantações voltadas para o agronegócio, bem como pecuária e a exploração de minérios. Mas, nas áreas de várzea, ainda predomina a economia extrativista, a agricultura familiar e a pesca em baixa escala, e ainda, em menor proporção, a existência de comunidades que praticam o manejo sustentável (geralmente de Pirarucu, um dos peixes mais apreciados da Amazônia). Uma dessas comunidades é a Ilha de São Miguel que aparece em algumas imagens ilustrativas e onde os autores já realizaram diversas visitas e tiveram oportunidade de conhecer mais o cotidiano de seus moradores.

Na maioria das comunidades, porém, a segurança alimentar é bastante comprometida na época da enchente, devido à dificuldade na obtenção dos recursos alimentícios naturais e por não disporem de condições de renda que propiciem estocar para uso na escassez. Se, no passado, isso não constituía problema ou pelo menos não era visível, devido a maior abundância de recursos e menor presença de pessoas/consumidores, agora já é muito evidente.

Imagem 3 – Vivendo no mundo das águas (Rio Amazonas, às proximidades de Santarém)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtida em fevereiro de 2020

Os moradores das áreas de várzea possuem uma forma diferenciada de lidar com a cheia dos rios, fruto de aprendizados coletivos herdados de várias gerações que os antecederam. Para eles, o banzeiro é muito mais intenso. Melhor explicitar: banzeiro é um termo bastante comum para expressar o movimento das águas, pequenas ondas que se formam quando da passagem de uma embarcação ou mesmo por conta de ventos fortes. Para quem mora nas margens dos rios — mas que não é área de várzea —, o banzeiro só representa perigo quando se está em uma embarcação ou na água, ao passo que para o morador da várzea, na época das cheias, o banzeiro é sentido na própria casa e nas demais construções, entre as quais, a escola. Dependendo da dimensão da embarcação ou da intensidade dos ventos, pode causar pânico e destruição.

Imagem 4 – Algumas embarcações que produzem os “banzeiros”



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtidas em fevereiro de 2020

Feitas essas considerações iniciais e gerais sobre a várzea amazônica, vamos finalizar a introdução mencionando a nomenclatura que tem sido usada para tratar aqueles que tradicionalmente habitam a Amazônia. Otávio do Canto (2007) denomina como ribeirinho o que mora isolado, distante dos núcleos de povoamento ou em vilas nas margens dos rios, quer seja na várzea ou terra-firme. Ribeirinho é tanto o morador da várzea quanto o da terra-firme. Todavia, é importante ressaltar a especificidade do habitante da várzea, ou varzeiro que é também ribeirinho, entretanto, nem todo ribeirinho é varzeiro. E é sobre esse sujeito específico, singular, parte da universalidade amazônica, que vamos tratar, tendo como recorte a educação escolar, na forma como se manifesta na instituição escola. Dessa forma, o texto é constituído de três tópicos além desta introdução e da síntese em forma de proposições conclusivas. Os próximos tópicos são elaborados com maior uso de informações oriundas de entrevistas e fotografias enquanto fontes, ao mesmo tempo em que ilustram e ajudam a explicitar melhor o que é uma escola de várzea e como é ser professor/a nesse tipo específico de escola.

Como veremos, o texto está permeado de trechos das falas de professores e professoras (maioria) que trabalham — e a maioria também estudou — em escolas de várzea. Hoje cursam Pedagogia, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Campus de Óbidos, embora residam em outros municípios da região. Estávamos ministrando aulas de História da Educação no Brasil e na Amazônia; bem como de Legislação, Política e Gestão Educacional, e constatamos haver, na turma, docentes com as características anteriormente apontadas e os convidamos para uma roda de conversa que aconteceu na manhã de um sábado (18 de janeiro de 2020) com a presença de 14 participantes, sendo oito do município de Almeirim e seis do município de Terra Santa. Quanto as fotografias, a maior parte delas foi feita durante viagens que realizamos no município de Santarém, onde residimos, e que também possui uma extensão área de várzeas. Nessas viagens, conversamos também com professores, comunitários em geral e com estudantes. Há também, portanto, uma série de “falas” indiretas, colhidas em diferentes momentos e locais dessa parte da Amazônia brasileira que se situa no oeste do Pará.

O que é uma escola de várzea?

Há diversos estudos dos quais resultaram valiosas produções que nos apresentam a história e o cotidiano de escolas, essa instituição que assumiu, de certa forma, o sentido de educação, especialmente a partir do advento da modernidade e nos locais onde os certificados e diplomas passaram a ser as credenciais para o ingresso no mundo do trabalho e para gozar do status de possuidor do conhecimento legitimado e referendado na sociedade. A título de informação adicional aos que tiverem interesse em enveredar por esses estudos, recomendamos a leitura inicial de um balanço crítico elaborado por Paolo Nosella e Ester Buffa, no qual destacam que:

[...] os estudos de instituições escolares representam, hoje, um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. [...] Constatamos que este tipo de pesquisa apresenta sérios perigos metodológicos, porque o envolvimento do estudioso é fácil; o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso. Frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologética. (NOSELLA; BUFFA, 2006, p. 4-5).

Não é propósito desse texto reproduzir ou analisar o teor dos estudos referidos, mas fica o registro e advertência. Tanto para pesquisadores quanto para os leitores dos relatos que podem ser elaborados com maior ou menor intensidade de análises articulando o singular e o universal.

Na sequência, apresentamos as respostas dadas por docentes que trabalham em escolas de várzea sobre como concebem essas instituições. Profissionais que não tiveram, ainda, a oportunidade de realizar leituras mais aprofundadas sobre o campo profissional no qual atuam, pois ainda estão nos primeiros semestres do curso de Pedagogia. Mas têm muito conhecimento sobre o local onde trabalham, onde moram e sobre a escola que lá existe e resiste. Apesar de todos os obstáculos. Vamos então “ouvir” os relatos e visualizar algumas dessas escolas que estão situadas nas áreas de várzea da Amazônia brasileira.

Conforme já mencionado na introdução, a partir deste ponto, o texto terá a presença predominante de falas de professores e professoras que exercem atividades em escolas de várzea. Alguns também estudaram nesse tipo de escola. Hoje cursam Pedagogia, na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Campus de Óbidos. Esse fato possibilitou a realização da roda de conversas que permitiu colher informações esclarecedoras.

No tópico anterior, já conceituamos a várzea e mostramos fotografias que ajudam a melhor identificar e compreender esse tipo específico de local, muito presente na Amazônia aos inúmeros rios e extensas áreas planas. A partir do entendimento exposto, é possível inferir que as escolas existentes naquele ambiente são escolas de várzea. E, como outras construções, requerem um cuidado a mais quanto a edificação, tendo em vista que, em um período do ano, ficam sujeitas aos alagamentos.

Não há um tipo padrão. Por conseguinte, vamos encontrar, na várzea, escolas de vários tamanhos (dependendo da quantidade de moradores na comunidade e no entorno) com número variado de dependências, desde aquelas que só têm uma sala de aula, um pequeno espaço usado como diretoria/secretaria e apoio geral, e, às vezes, uma pequena cozinha construída em madeira. Banheiros, quando há, ficam um pouco afastados, tendo como ligação uma ponte geralmente rústica e precária. Mas há também escolas de porte médio, chegando a contar com algo em torno de 10 a 12 salas e outras dependências administrativas e de apoio mais bem estruturadas, com a construção em alvenaria. As imagens a seguir apresentam duas dessas variações.

Imagem 5 – Escola de Várzea (Comunidade Ilha de São Miguel, município de Santarém/PA)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtida em maio de 2019

Imagem 6 – Escola de Várzea (Região Arapiuns, município de Santarém/PA)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtida em maio de 2019

Descrever as escolas de várzea exige também que façamos o registro de uma situação muito comum. A ausência de equipamentos públicos. Em muitos espaços, o que existe sendo denominado de escola é tão somente um local improvisado, geralmente pertencente a alguma igreja ou a comunidade, muitas vezes para uso compartilhado, e, quase sempre, em situação muito precária no que diz respeito ao padrão de construção, manutenção e salubridade considerando a importância e a necessidade de uma escola dispor de ventilação, iluminação e limpeza, ao menos. Vamos, então, ouvir professores/as sobre e o que significa uma escola de várzea.

A pergunta foi formulada nos seguintes termos: “inicialmente sugerimos que digam, da forma como concebem, o que é uma escola de várzea. Como professores, como vocês conceituariam a escola de várzea?”.

P1: *A escola de várzea é totalmente diferente da escola da cidade porque lá vivemos muitas dificuldades porque não tem quase o apoio [...] eu estou com 23 anos trabalhando e noto que está diminuindo o número de alunos, agora tem só uns 45 alunos.*

P2: *Eu fui aluna e vou falar de uma escola que eu trabalhei 6 anos [...] na verdade eu não posso nem conceituar uma escola de várzea, porque a maioria das comunidades de várzea no município de Almeirim não possui escolas, muitos alunos estudam em salões, igrejas velhas porque eu estou falando da minha realidade, eu trabalhei numa escola em que eu trabalhava em uma igreja que estava caindo em cima de mim com os alunos e eu cheguei a ver aluno meu estudando no chão ou não ter carteiras pra eles sentarem.*

Nota-se, nessas transcrições iniciais, que, muitas vezes, até a expressão “escola de várzea” parece não ser adequada, porque não chega a ter a escola. Se assim entendermos esse tipo de local com um mínimo de estrutura para o desenvolvimento das atividades de ensino e que possam contribuir para a realização de atividades que propiciem aprendizagens; na fala P2, vê-se que são arranjos, locais precarizados, ampliando as dificuldades que foram mencionadas na fala P1. Vejamos outros relatos.

P4: *Na minha concepção, uma escola de várzea, é uma escola localizada na zona rural do município. Eu fui estudante no ensino fundamental menor e maior na escola de várzea. Na minha maneira de ver existe uma diferença muito grande, é como se as escolas de várzea não*

significasse muito para o município [...]. É como se tivesse esquecida, é como se os alunos ou os professores, o aprendizado e tudo que envolve educação tivesse menos valor.

P5: *No meu ponto de vista, uma escola de várzea, assim como os colegas já falaram, é uma escola que é mais do ambiente rural, onde a água tem toda uma interferência. Porque eu penso assim, quando se fala em várzea, vem algo sobre a água. Então a escola de várzea é aquela escola que funciona onde a água um certo período interfere na educação [...] chega a enchente e a água começa a crescer e muitas escolas, vão para o fundo, essas escolas são inundadas pela água, as crianças muitas vezes, vão para algumas casas de família, que a prefeitura aluga, então é complicado. [...] Mas o que interfere muito em questão da água são os navios porque ela fica na beira do Rio Amazonas, então todos os dias passa em torno de três, cinco navios, até mais, todos os dias, então quando está nesse período de enchente, devido a escola ser próxima ao rio, eles fazem a onda muito grande, o solo está se esvaindo de tanto o banzeiro bater [...]. A onda não chega diretamente na escola, mas chega perto, então com isso nós ficamos preocupados porque nós estamos prestes a perder a estrutura do salão comunitário. Isso já foi colocado para a Semed, para a Prefeitura, eles já foram lá, já olharam para fazer tipo uma contenção, mas é assim, eles vão, prometem, medem, e ... nada é feito [...].*

Em um dado momento, percebemos que as respostas estavam indo muito para a direção de apresentarem os problemas, as dificuldades que enfrentam no cotidiano das escolas em que trabalham e lembramos que a provocação inicial dizia respeito ao conceito de escola de várzea. E propusemos que retomassem o desafio. Aliás, acrescentamos um aspecto em forma de questionamentos: faz sentido conceituar uma escola de várzea ou seria melhor se falar somente em escola? É interessante dizer que tem escola de várzea e o que ela é, o que acham? Vejamos então as falas que se seguiram a essas perguntas.

P6: *É importante falar delas, apresentar suas características. Até porque as escolas de várzea, as escolas de zona rural, não se ouve muito falar, a gente mais ouve é escola, nunca ouvimos assim, contemplar essa expressão, se expressar conceituando escola de várzea, sempre é escola.*

P3: *Ao generalizar, corre o risco daquela coisa das invisibilidades, você generaliza, você pega um conceito comum de escola e trata todas elas como se fossem iguais [...] aí os problemas que são específicos de uma ou de outra, eles terminam desaparecendo.*

P7: *Eu vejo assim, diante de uma escola de várzea, eu acho interessante realmente que seja especificado devido a gente se sentir valorizado, porque dá para gente entender e perceber a nossa realidade [...] mas para muitas pessoas na visão deles, é escola do interior, então povo do interior são aqueles que não tem conhecimentos, tem menos valor, a gente sente isso, então para eles, vamos dizer assim, ah a escola do interior... aquele povo de lá, aqueles professores não tem entendimento, as aulas são de qualquer jeito [...] é assim que somos classificados; então é interessante que a gente possa ter esse conceito de povo de várzea, que tem valor, tem conhecimento [...]*

Finalizando este tópico, apresentamos mais uma fotografia que acreditamos ser bem significativa, embora ainda não muito frequente. A presença de uma “lança” usada para o transporte escolar. Diferentemente das escolas localizadas em áreas de terra firme, com a presença de estradas (urbanas, sejam em asfalto ou de chão, e as vicinais, quase sempre mais sofríveis devido à baixa manutenção), o transporte escolar não pode ser ônibus, carros ou bicicletas. Precisa ser apropriado para as águas. Eis o tipo de veículo e o tipo de estacionamento para as escolas de várzea, durante o período das cheias.

Imagem 7 – Transporte Escolar que atende a escola de Várzea (Município de Santarém/PA)



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtida em maio de 2019

O que é ser professor/a de uma escola de várzea?

Dando sequência, vamos dar voz aos sujeitos participantes da roda de conversa, a fim de que possamos compreender melhor a rotina de professores/as das escolas de várzea. Assim, podemos esboçar um perfil ou, ao menos, apresentar algumas singularidades que os caracterizam e formam suas identidades. A pergunta anterior foi: o que é uma escola de várzea? No segundo momento da roda de conversa, buscamos saber o que é ser professor de uma escola de várzea? Deixamos o grupo livre para narrar alguns “casos”, “episódios típicos” do cotidiano de professores/as de escolas de várzea.

P10: *Eu vejo assim, de acordo com a minha realidade, penso que não é diferente de ser professor de uma escola da cidade e quem tem que fazer a diferença somos nós como educadores [...] temos que ver o aprendizado dos nossos alunos, lá na nossa comunidade trabalhamos muito com esporte, então a criança já desenvolve a curiosidade de ver outra realidade, que não é só o que tem lá dentro, mas procurar rumos diferentes, coisas novas, enriquecer o conhecimento [...] assim eu creio que é isso, que nós temos que fazer a diferença como educadores, ser aguerrido, buscar superar as dificuldades.*

P8: *São vários desafios como já foi falado sobre o tempo da cheia, mas também alguns lugares na seca, também não é fácil ser professor, por exemplo, na comunidade onde trabalho, é um empecilho muito grande na época da seca porque tem muitos transportes que na seca não passa e aí acaba até chegando atrasado porque fica mais difícil andar sem outro tipo de transporte e as vezes não dá para ir de outro jeito só mesmo a pé.*

P9: *Pra mim ser professor numa escola de várzea é você ser corajoso, é você ter disponibilidade pra conviver, enfrentar as realidades, é você ser compreensível a ponto de quando a água inunda a escola, você mudar a estratégia para que os alunos não percam aquele dia de aula. É você estar*

disposto a acordar de noite, de madrugada com a água e descer da sua rede com a água assim, no meio das suas pernas. Então, ser professor de várzea, é um desafio e é você ter coragem e amor pela profissão porque não é fácil, é muito difícil. É você ser compreensível com os alunos e ajudá-los porque a vontade de desistir é grande quando nós somos da cidade e vamos trabalhar na zona rural, na várzea, a gente tem que ser maduro o suficiente para chegar lá e dizer: não, eu vou ficar, eu preciso ajudar essas crianças, esses alunos e eu não vou desistir, porque é muito difícil. O meu primeiro ano como professora foi uma experiência assim, e se eu não gostasse do que eu faço não estaria aqui, eu teria desistido [...] acordávamos de noite para levantar as coisas porque a água tinha tomado conta de tudo e os alunos perdiam aula porque a gente dava aula conforme a maré, e é assim, é uma realidade muito, muito difícil, você tem que ter amor pela profissão, porque senão você vai desistir no primeiro obstáculo.

P11: *Quando a gente se dispõe a ir para uma escola de várzea, a gente já sabe que vai encontrar dificuldades. Chega lá, não pensa que vai encontrar uma escola. Ah, ano passado [...] me deram uma outra escola [...] fui embora, pensava que era uma escola de um tipo, quando eu chego lá, era só uma casa, eu olhei, não tinha nada, não tinha nada, nada, nada, meu Deus como é que eu vou trabalhar aqui? Com dois dias que começaram as aulas, chegou umas cadeiras, só dos alunos, e um quadro, aonde que eu ia sentar, cadê uma mesa? Eu ficava em pé, quando um aluno saía, eu sentava. Tem que ter coragem, entendeu? Tem que ter disposição.*

P14: *E tem os bichos peçonhentos, no ano passado eu fui picada por uma cobra, eu ia para a escola e já estava enchendo e aí como não tem embarcação, eu fui a pé, atravessei dois igarapés, aí quando chegou mais adiante, a cobra picou, ainda passei mais cinco dias lá. Graças a Deus que o curandeiro, cura, e ainda bem que as pessoas de lá são hospitaleiras [...] mas lá já morreram várias pessoas picadas de cobra, e é isso, a gente passa grande dificuldade para chegar até a escola.*

Em um dado momento, fizemos uma intervenção. Já que estávamos ouvindo relatos a partir da pergunta “o que é ser professor/a de escola de várzea”, procuramos fazê-los pensar em respostas dadas à pergunta, por exemplo, o que é ser mãe? Desde aquela clássica “é padecer no paraíso” até as de conteúdo filosófico, social e político, que sugerem reflexões mais críticas do que os chavões que se popularizam em torno da relação sacrifício e recompensa. Vejamos, então, outras manifestações sobre a questão proposta.

P12: *Penso que se a gente focar só nas dificuldades acaba enfraquecendo nossos alunos, porque a partir que você chega numa sala e só colocar fracasso, os alunos não tem coragem de pensar, só fracasso, só isso, só é dificuldades. Tem que mostrar que é preciso ter coragem de enfrentar os desafios, que são muitos, mas a gente enfrenta com força de vontade.*

P13: *Eu digo assim, que ser professor de escola de várzea é quebrar preconceitos, romper paradigmas porque só de saber que você não vai somente ensinar, você vai aprender e de certa forma você contribui com a formação do local que você está inserido, que está a sua volta, de certa forma isso é muito gratificante. Os colegas falam muito do desafio de ser professor seja na várzea, na zona rural, seja na zona urbana. Então, eu creio assim que, nós quanto educadores precisamos estar preparados para romper com esses preconceitos porque não é fácil você sair da sua cidade para trabalhar no interior. De certa forma você vai se contrapor a realidade daquela região, se adaptar aqueles costumes, os métodos que são seguidos em determinados locais, as regras que tem, então isso é muito interessante e ao mesmo tempo é gratificante, ajuda a nos fortalecer e de certa forma fortalecer as pessoas que estão inseridas no meio.*

Algumas das falas nos remeteram para a caracterização de professoras da região das ilhas nas proximidades de Belém, capital do Pará, ouvidas em uma pesquisa na qual foi investigado o constituir-se professora na Amazônia, a partir de histórias de mulheres mestiças. Vejamos:

Filhas de pais e mães analfabetos/as ou com o ensino básico incompleto, grande parte dessas professoras, especialmente as nascidas nas ilhas, tem grande orgulho de serem professoras. O lugar que ocupam na rede de ofícios de seus familiares, as coloca em situação de privilégio em meio a atividades tão pouco valorizadas, como a de lavrador, barqueiro ou extrativista. Do conjunto dessas professoras, ha as que tiveram que passar por muitas dificuldades para conseguirem concluir seus cursos médios em magistérios ou mesmo cursar Pedagogia em uma universidade particular. Ha casos de professoras que chegaram a morar em “casas de família”, realizando serviços domésticos, para conseguir finalizar os estudos. Assim, a infância e juventude vividas por essas professoras são marcadas, em muitos casos, por experiências de superação, luta e resistência. (ARAÚJO, 2010, p. 8).

Para a elaboração do presente texto, optamos por não identificar as pessoas ouvidas, nem realizamos levantamento de informações pessoais e história de vida. Concentramo-nos nas falas sobre as escolas e as suas percepções sobre a docência na região de várzea. Todavia, sabemos que muitas mulheres ouvidas neste estudo apresentam trajetos similares aos relatados na citação anterior.

De certa forma, as respostas dadas à pergunta “o que é ser professor de escola de várzea” trouxeram diversos elementos, desde aqueles na linha do sofrimento até aqueles que trazem a responsabilidade para o plano individual, da iniciativa e do esforço, até aquelas nas quais já se nota a presença de uma consciência coletiva, de classe, considerando a composição da sociedade e as desigualdades que nela estão presentes, como produto histórico, e sobre as quais a escola e o professor se veem, muitas vezes, perplexos e até impotentes. Isso ocorre em todos os níveis da educação, todavia, tende a ser mais acentuada entre os que trabalham em locais mais isolados, com menos contato com seus pares, características estas muito presentes em grande parte das escolas de várzea. Aquelas escolas de uma única sala de aula e um único professor para atender estudantes em diversos momentos do processo de escolarização.

Hage analisou os dados do Censo Escolar e identificou que cerca da metade das escolas do campo são de apenas uma sala, e 64% delas são do tipo multisseriada. O estado do Pará ocupa a segunda colocação, após a Bahia, sendo a modalidade predominante da oferta do primeiro segmento do ensino fundamental, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa da escolarização (HAGE, 2005).

Costa e Lomba (2017) estudaram as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), integrando as políticas voltadas para a educação do campo no estado do Amapá, tendo como executoras a Secretaria de Estado da Educação (Seed), o Instituto Federal de Educação do Amapá (Ifap) e a Universidade Federal do Amapá (Unifap). Identificaram as realizações, com acertos e desacertos, e focaram principalmente nos desafios. E observam que:

A Educação do Campo nasceu de um movimento emancipatório, que trouxe a normatização e a institucionalização de programas e diretrizes para subsidiar o currículo das escolas do campo. As primeiras manifestações acerca dessa nova concepção de educação mostraram a necessidade de planejar, propor e elaborar políticas contextualizadas com a realidade das comunidades rurais. (COSTA; LOMBA, 2017, p. 245).

Lilia Colares (2016), ao estudar as políticas educacionais voltadas para a formação de docentes da educação básica, identificadas nas ações da Secretaria de Educação do município de Santarém (situado na região de abrangência desse estudo), também nos instiga a pensar sobre esses temas:

A luta por uma educação do campo nasceu para denunciar o descaso e o silenciamento que historicamente envolveu a educação dessa população. Esse silenciamento das ações governamentais não aconteceu somente no aspecto educacional, mas também na saúde, na habitação, no saneamento básico, entre outros. Mas o movimento por uma educação

do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento [...] torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam à educação do campo. Políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que vivem do campo. É necessário, políticas específicas que possam romper com o longo processo de exclusão e discriminação, assim como proporcionar a garantia de sua escolarização nos lugares onde nasceram e vivem. (COLARES, 2016, p. 75).

Há muitos trabalhos elaborados por pesquisadores que se debruçaram sobre os problemas que afligem as escolas do campo, tais como as classes multisseriadas; os fundamentos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico; a infraestrutura e tantos outros. Como leitura básica, sugerimos Arroyo (2009), obra que reúne diversos estudiosos e temas fundamentais para a compreensão da educação do campo, ambiente no qual se inserem as escolas de várzea.

Para encerrar este tópico, procuramos uma imagem que pudesse simbolizar as falas que subsidiaram a escrita. Essa tarefa exigiu um esforço adicional. Como traduzir em uma imagem a riqueza de informações relatadas por professores/as de escolas de várzea sobre si mesmos, de maneira que pudesse ser facilmente reveladora da força, da determinação, da consciência da importância da união solidária no enfrentamento de problemas cotidianos? Pois bem, chegamos a esta. E agora também nos sentimos mais fortalecidos para elaborar as considerações finais, as quais também trazem algumas sugestões para encurtar as distâncias que separam as escolas de várzea e do campo, em geral, das demais escolas, que são o preconceito, a discriminação, a falta de apoio e outras mazelas que ainda encontramos em quase todo o sistema público de ensino em nosso país.

Imagem 8 – Estar juntos para vencer desafios, sem abrir mão dos sonhos



Fonte: arquivo pessoal dos autores, obtida em dezembro de 2019

Considerações finais

Como demonstrado ao longo do texto, as áreas de várzea da Amazônia brasileira apresentam muitas especificidades, inclusive quando comparadas a outras áreas nas quais se realiza a educação do campo. As escolas existentes nessas localidades apresentam singularidades as quais permitem-nos

dizer que se encontram em piores condições que as da cidade, em termos de estrutura física, equipamentos e recursos didáticos. Com relação aos professores/as, são tão diversificados os problemas que precisam enfrentar e superar e alguns apresentam características tão peculiares que chegam a parecer surreais.

Além dos aspectos relatados, há muitos outros que, embora tenham sido relatados, não foram contemplados no texto, seja por razões de espaço ou por decisão do recorte que buscou se concentrar em alguns aspectos. Todavia, há uma situação que precisa ser explicitada a fim de que se possa apresentar as proposições anunciadas. Trata-se do fato de que grande parte do grupo que participou da roda de conversa que subsidiou esse estudo, assim como a maioria dos professores/as das escolas de várzea, sejam prestadores de serviços temporários, contratados durante o ano letivo, sendo, em seguida, “distratados” (esse termo é usual para caracterizar que ficam sem vínculo, sem salários, e sem saber se, no período seguinte, serão novamente contratados) até que se consuma o tempo máximo que a legislação prevê para que possam continuar no serviço público sem que tenham sido concursados. Ressalte-se que, em regra, as prefeituras protelam a realização de concursos públicos, mantendo essa situação que lhes possibilita redução de custos e a manutenção de velhos sistemas de pressão política sobre os que necessitam do emprego e se veem obrigados a buscar apadrinhamentos. Quase sempre, esses trabalhadores se submetem às condições mais adversas e sequer denunciam com o receio de serem perseguidos e, no limite, perder o “ganha pão”, a única fonte de renda de que dispõem para o sustento próprio e da família.

Sobre a situação relatada, a proposição que ora apresentamos é a de que o Poder Público (seja por meio dos governos aos quais o problema está diretamente relacionado, seja por qualquer um dos responsáveis pelos órgãos com realizar as tarefas do Estado) corrija essa grave injustiça feita para com professores/as cujos contratos de trabalho são interrompidos em períodos de férias, época em que poderiam cuidar um pouco de si e da família, e alguns inclusive estudam, buscando aprimoramento pessoal e profissional para melhor desenvolver suas atividades docentes.

Em havendo dificuldades técnicas ou legais para que se concretize, propomos o estabelecimento de gratificação ou um adicional para professores/as de escolas de várzea, justificável em decorrência da situação de periculosidade a qual estão expostos, e as enormes dificuldades que enfrentam para se deslocar até o local onde trabalham, exigindo que gastem boa parte de seus parcos ganhos para os deslocamentos.

Quanto as escolas, sejam aquelas cujas instalações já fazem parte do patrimônio público, ou as demais, de diferentes tipos faz-se necessário a criação de um fundo específico para a manutenção, a melhoria das condições estruturais e para a compra de equipamentos e materiais pedagógicos. Sabe-se que o uso de recursos públicos é regido por regras próprias, todavia, é possível considerar a discricionariedade na aplicação, com fundamento e justificativa bem elaborada. Argumentos não faltam. A maior dificuldade, a nosso ver, é a falta de vontade política para buscar alternativas de melhoria das condições de vida e de trabalho de professores/as e da qualidade da educação realizada nas escolas de várzea.

Referências

ARAÚJO, S. M. S. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. XXXIII, 2010, Caxambu. *Anais* [...] Caxambu: ANPED, 2010. 14 p. 1 CD-ROM.

- ARROYO, M. G. *et al.*(org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CANTO, O. *Várzea e varzeiros da Amazônia*. Belém: Editora Museu Paraense Emílio Goeldi, 2007.
- CAVALCANTE, M; FERREIRA, P. V.; PAIXÃO, S. L.; COSTA, J. C.; PEREIRA, R. G.; MADALENA, J. A. S. Potenciais produtivo e genético de clones de batata-doce. *Acta Scientiarum Agronomy*, EDUEM, Maringá, n. 31, p. 421-426, 2009.
- COLARES, M. L. I. S. Políticas educacionais para a formação docente na educação básica. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 40, p. 67-82, maio/ago. 2016. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71548306005.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- COSTA, H. G. P.; LOMBA, R. M. Educação do campo e desafios amazônicos: o PRONERA no Estado do Amapá. *Revista Exitus*, Santarém, v. 7, n. 3, p. 224-249, set./dez. 2017.
- FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. *Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais*. Manaus: EDUA, 2007.
- HAGE, S. M. (org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005.
- NOSELLA, P. BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico. *Revista HISTEDBR on-line*. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/paolo_nosella_artigo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- VÁRZEA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/varzea/>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- VÁRZEA. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/varzea/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PARA ALÉM DAS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS: ESCOLAS NOTURNAS E AULAS DA CADEIA COMO POSSIBILIDADES PARA A POPULAÇÃO NEGRA (PB)

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Introdução

A historiografia da educação brasileira passou por um processo de intensa renovação nas últimas décadas, o que inclui a incorporação de sujeitos anteriormente apagados nas pesquisas e discussões. Esse processo tem modificado a compreensão sobre a instrução, a escola, o universo letrado desde o século 19, terminando por alargar o entendimento sobre a sociedade brasileira em diversos aspectos.

Dentre esses sujeitos, uma área que demonstra muita vitalidade é a de pesquisas sobre educação da população negra. Esses trabalhos ganharam força especialmente desde o início dos anos 2000, e essa crescente visibilidade vem modificando uma interpretação que já foi comum na área. A ideia de que não era possível pesquisar sobre esse segmento foi superada. Os motivos para tal invisibilidade já foram amplamente discutidos por essa historiografia renovada (FONSECA; BARROS, 2016). Alguns deles seriam: a associação entre negro e escravo, categorias tratadas por décadas como sinônimas; a ideia de que a escola pública anterior à democratização/massificação, ocorrida em meados do século 20, era elitista; a vinculação imediata entre pessoas negras e pobreza (portanto, a escola teria sido vedada a pessoas que não fossem brancas); a visão totalizante da legislação (que interditou ao longo do século 19, de diferentes maneiras, a matrícula e frequência escrava às escolas oficiais); e a concepção de fontes primárias muito atrelada a documentos oficiais, nos quais não seria possível perceber a existência de pessoas negras nos processos de institucionalização da educação no Brasil.

Diversos fatores contribuíram para essa mudança, como também vem sendo apontado por historiadoras e historiadores da educação. O aumento das pesquisas em diversas áreas, especialmente em história social e em história da educação, possibilitou a superação desse quadro. A alteração no conceito de fontes primárias; a ampliação das regiões, sujeitos e períodos explorados; a superação da sinonímia entre africanos, negros e escravos; a modificação na maneira de interpretar a legislação; a ampliação e relativa democratização da pós-graduação ocorrida desde 2003, assim como o aumento de pesquisadores/as negras/os inquirindo o passado com diferentes perguntas do presente podem ser apontados como responsáveis e, ao mesmo tempo, resultado dessas mudanças. Em outras palavras, já não é novidade pesquisar sobre educação da população negra. Diferentes temas, regiões, períodos, profissões, instituições e sujeitos vêm sendo inquiridos a partir do viés negro.

Desejamos contribuir para esse cenário, discutindo algumas possibilidades de oferecimento de instrução para a população negra, inclusive escravizada, para além das escolas regulares de primeiras letras. Abordaremos dois tipos de experiências. Inicialmente, as aulas noturnas, espaço compreendido por historiadoras e historiadores da educação como possível para essa camada da população. Em seguida, versaremos sobre um ambiente ainda pouco estudado na historiografia: a aula de primeiras letras na cadeia pública. Esses temas aparecem de maneira transversal em pesquisas realizadas sobre

diferentes províncias, e aqui centraremos na Parahyba do Norte, relacionando o ensino noturno e a aula oferecida na cadeia com o movimento mais amplo de aproximação da população negra com o universo letrado na região.

População negra e instrução na Parahyba do Norte durante o século 19

A historiografia sobre a Parahyba do Norte, prolífica em pesquisas sobre a educação oitocentista, no caso da história da educação, e sobre população negra, no caso das pesquisas em história social, demorou a se preocupar em relacionar instrução e população negra, como discutimos em outras oportunidades (BARROS, 2017). Seguindo movimentos mais amplos do campo, uma das razões pode ser a legislação educacional, que interditou matrícula e frequência às escolas oficiais paraibanas a certas categorias, especialmente escravos.

Ao longo do século 19, diferentes leis e regulamentos se sucederam⁷, trazendo, em sua maioria, a proibição a “pessoas livres” (Parahyba do Norte, Lei n.º 20 de 6 de maio de 1837), a “escravos e os pretos africanos, ainda que sejam libertos ou livres” (Parahyba do Norte, Regulamento de 1852, Coleção de Leis de 1835 a 1874), a “escravos” (Parahyba do Norte, Regulamento da Instrução Primária, Secundária pública e particular, 27 de janeiro de 1860) ou definindo que “para admissão da matrícula e frequência das escolas públicas exigese ser livre” (Parahyba do Norte, Regulamento de 1886).

A despeito desses impedimentos, indícios de escolarização ou de habilidades de ler e escrever entre a população escravizada são encontrados em diferentes fontes, como neste anúncio de fuga sobre João:

No dia 1º de janeiro deste anno fugio do Engenho Conceiçam, termo da Villa de Maman-guape o escravo João, cabra, reforçado do corpo, estatura regular, rosto carnudo, olhos pequenos e vivos, barbado, mas costuma raspar toda a barba, bem como os cabellos atrás do pescoço; sabe mal ler e escrever, e cria bigode para passar por forro: foi escravo de uma cunhada do Sr. Jozé Carlos Gondim, morador para as partes de Mulungu, termo da Villa de Guarabira - Quem o prender pode leval-o no mesmo Engenho, ou nesta Cidade ao abaixo assignado, certo de que será bem recompensado (ARGOS PARAHYBANO, 13/02/1854, s/p, grifo nosso).

Além das características físicas e de comportamento, às quais, por vezes, juntavam-se descrições sobre a vestimenta do fugitivo ou fugitiva, frequentes nesse tipo de texto, o anúncio continha uma indicação importante: a habilidade de ler e escrever do anunciado. Embora excepcional, já que a maioria não trazia essa informação, o anúncio é significativo. Como defende Edoardo Grendi (2009, p. 26), “caracteristicamente, o historiador trabalha com muitos testemunhos indiretos: nessa situação, o documento excepcional pode ser extraordinariamente ‘normal’, precisamente por ser revelador”.

O imaginário de que pessoas negras e escravizadas ficaram alheias ao conhecimento escrito também pode ser provocado com esse exemplo de um escravo que vivia em um engenho no interior da província era capaz de ler e escrever. Ainda que *mal*, segundo o anunciante, como João teria aprendido essas habilidades? A proibição de frequentar aula oficial poderia ter sido burlada por ele e por algum professor que o teria aceitado, quiçá por um proprietário que tivesse permitido que ele frequentasse aulas ou mesmo o incentivado. Ademais, a lei é resultado de disputas entre diferentes segmentos da sociedade e não apenas da simples imposição de um grupo sobre outro (THOMPSON, 1987).

⁷ Para a Paraíba, consultamos a obra *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*, de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Cláudia Engler Cury.

A interdição no conjunto de leis e regulamentos não necessariamente era cumprida à risca. João poderia, ainda, ter sido trazido de outra província, tendo chegado com essas habilidades à região de Mamanguape, mas a questão permaneceria, já que a proibição era comum em todo o Brasil Império (BARROS, 2016). Ele teria acessado aulas particulares? Algum letrado o teria ensinado, talvez outro cativo? Saber ler e escrever seria mais um elemento utilizado por esse sujeito, junto a ter bigode e outras artimanhas para se passar por *forro* na busca por liberdade? O anúncio sozinho não responde a tantas questões. Mas é um dos indícios da aproximação de pessoas negras, incluindo *não livres*, a tais capacidades.

Alguns anos depois, diferentemente de João, Constantino Lopes Dias foi apresentado com nome e sobrenome e teve as habilidades destacadas no anúncio de sua fuga:

Acha-se fugido do Engenho Tibiri o escravo pardo Constantino Lopes Dias com 21 anos de idade, sem barbas, olhos pardos, cabellos meio ruivos, pés grandes, sabe lêr e escrever com alguma perfeição, é oficial de cigarreiro e apto para qualquer outro serviço (A OPINIÃO, 1/7/1877, grifos nossos).

Em 1870, o Jornal da Parahyba veiculava a fuga de Pedro, sapateiro, “sambista e gosta de andar calçado”, que “inculca-se forro”:

Fugio em outubro de 1864 o escravo Pedro, mulato claro, de 19 a 20 anos quando fugio, assignava o nome e lia alguma cousa, sapateiro, estatura regular, feições miudas, bem parecido, cabellos louros e cacheados, olhos bonitos, nariz afilado, dentes alimados, boca e orelhas pequenas, sambista, gosta de andar calçado, inculca-se forro, paxola (JORNAL DA PARAHYBA, 03/01/1870 *apud* LIMA, 2001, p. 183, grifos nossos).

Duas informações merecem a atenção: Pedro “assignava o nome e lia alguma cousa”, enquanto Constantino Lopes dias sabia “ler e escrever com alguma perfeição”. Ou seja, de alguma forma eles aprenderam a ler e escrever, e talvez se beneficiassem dessas habilidades, como alude a acusação de “se passar por forro”.

Mesmo quando não é possível saber pela documentação se liam ou escreviam, a importância da palavra escrita transparece em outros indícios, como na fuga de Antonio:

Fugio do engenho Pochi de cima, no dia 17 do corrente, o escravo Antonio, idade 18 a 19 anos, cor coriboca, ou fula, [...] tem por costume pedircartas (sic) de apadrinhção para com ellas percorrer o mundo desembaraçado de quem o incommode. (O PUBLICADOR, 28/1/1866, grifos nossos).

Ele não foi o único a utilizar desse expediente. A historiadora Maria da Vitória Lima (2010, p. 229, grifos nossos) menciona um caso semelhante:

Sobre o escravo Luiz, pelas descrições consta ser “quase branco”, “bem falante” e esperto o suficiente para ter mudado a roupa que utilizou no início da fuga. Tinha 28 anos quando empreendeu a fuga, porém, o que chama a atenção no planejamento da mesma foi que o cativo fugiu “munido de uma carta, que pretexta[va] ser de seu senhor para conseguir livre passagem para Goianna ou Parahyba” (O TEMPO, 1865, p. 4).

Portar cartas podia ser um artifício para se passar por forros ou livres. Tais exemplos referem-se a pessoas escravizadas, em que a documentação as identifica juridicamente.

Pessoas livres também se relacionavam com esse universo. A escola paraibana se expandia durante o Oitocentos e as possibilidades de contato e uso da leitura e da escrita por parte da população negra como um todo se sofisticou. A valorização da instrução atingiu não apenas os filhos das

camadas abastadas da província, como, também, as *classes inferiores, de desvalidos*, as *classes pobres* e outras denominações presentes em falas oficiais. Pessoas negras podiam compor a elite provincial (ROCHA; FLORES, 2015) e camadas intermediárias (BARROS, 2020) e, principalmente, estar entre as classes pobres

A instrução era defendida em propostas e iniciativas voltadas para esses sujeitos heterogêneos. As diferenças davam-se na maneira como aquela era pensada e ofertada para cada estrato da sociedade, isto é, na formação para o trabalho versus formação das elites intelectuais. À instrução pública caberia o papel de melhoramento da localidade, sendo a “base fundamental de toda a civilização” (FALLA..., 1838, p. 8). Legisladores e administradores reforçavam a importância da educação para a mocidade, a formação de bons hábitos, o incentivo das virtudes e dos deveres:

A educação publica, que tem por objecto formar o coração e o espirito da mocidade, inspirando-lhe habitos, que lhe dão o gosto da virtude, e ensinando-lhe as praticas dos seus deveres, deve merecer a seria attenção do Legislador (FALLA..., 1839, p. 4, grifo nosso).

Vale lembrar a composição da população paraibana nas primeiras décadas do século 19, que pode ajudar a elucidar quem era objeto de preocupação dos discursos oficiais. Em 1811, de 122.407 paraibanos, 61.458 eram considerados pardos e 12.336, pretos. Dos 73.794 considerados negros, 56.161 eram livres e os demais escravos. Em 1872, “da população total (376.226) a maioria era negra, isto é, somavam 221.938; dessas, 188.241 eram pardas e 33.697 pretas [...]. Uma parte menor dessa população era escrava, 21.526 cativos, e a ampla maioria de livres, 354.700 pessoas” (ROCHA, 2009, p. 112).

Ao longo do Oitocentos, podemos perceber maior aproximação desses segmentos da população com a leitura e a escrita, não apenas escravizados, como demonstramos no início desse tópico, mas livres. O posicionamento dos responsáveis por esse ramo da administração ajuda a perceber tal processo. Um presidente da província relatava, em 1853, a instrução pública como crucial e ajuizava:

Se muito ainda ha que reformar n’esse ramo da administração publica da mais alta utilidade e importancia para que d’ella possamos colher todos os resultados eminentemente vantajosos e beneficos; se incompleta, como se acha a instrucção publica, não é sufficiente para illustrar convenientemente as diversas classes que se divide a sociedade; todavia importantes serviços vai ella felizmente prestando (EXPOSIÇÃO..., p. 4, grifos nossos).

A expressão “diversas classes”, recorrente nesses documentos, pode ser entendida como metáfora para o que seria depois chamado de raça. Isso aparece em um relatório sobre o Colégio de Educandos Artífices em 1867, instituição para órfãos e desvalidos:

Entendendo que a Provincia não faz monopolio da instrucção que liberalmente se esforça por disseminar entre todas as classes da sociedade e que quanto mais ampliado for o circulo em que ella possa girar, tanto maiores serão os resultados beneficos que se entenda tirar, tenho mandado admittir á aula de instrucção primaria alguns meninos, cujos paes verdadeiramente pobres, morando na circumvisinhança deste Collegio, não tem os suficientes meios de os mandar frequentar as escolas da cidade (RELATÓRIO..., 1867, p. A4-7, grifos nossos).

A educação deveria concorrer para aliviar o infortúnio dos desvalidos, vítimas da seca, das epidemias, da pobreza e da incúria das famílias. Vale lembrar que o regulamento dessa instituição, ao contrário dos referentes às aulas de primeiras letras, não proibia a matrícula a nenhuma categoria. Pelo contrário, entre as informações para a matrícula, constava “cor e mais sinais característicos”:

Ali se declarará em primeiro lugar o nome do educando e o seu número de matrícula, depois sua idade, filiação, naturalidade, cor e mais sinais característicos, o nome da pessoa ou autoridade que solicitou a sua admissão, e a data do despacho da Presidência, que o mandou admitir (PARAHYBA DO NORTE, 06/12/1865, s/p, grifos nossos).

A procura pelo Colégio de Educandos Artífices atesta o interesse da população pobre pela educação. Entre os que tentavam vagas na instituição há diversos registros de pretendentes negros:

Joaquim Gonçalves Chaves, que pede a admissão no mesmo colégio para o menor de nome Benedito, a quem concedeu carta de liberdade [...] (ARQUIVO..., 21/03/1870, s/p, grifos nossos).

Em 1873, uma mulher que não teve o sobrenome registrado, apenas a condição jurídica, solicitava matrícula para o filho: “Lourença escrava, na qual pede para ser admittido neste Collégio seu filho menor de nome Luiz Antonio” (ARQUIVO..., 12/09/1873, s/p). Esses registros atestam a presença de alunos negros no Colégio, inclusive filhos de mulheres escravizadas.

Outros indícios sugerem a proximidade de pessoas negras com a leitura e escrita, como anúncios de aulas particulares para o sexo feminino:

AULA PARTICULAR. Angela Barbosa Cordeiro de Souza, professora particular, licenciada por S. Exc. o Sr. presidente da provincia, tem aberta uma aula de instrução primaria para o sexo feminino, em casa de sua residencia na rua das Convertidas n. 167; garantindo aos pais de familias, toda a applicação e zelo pelo adiantamento de suas alumnas. Tambem se propõe a ensinar á noite a ler, escrever, traduzir e fallar a lingua franceza áquellas meninas ou moças que não possão vir durante o dia (O PUBLICADOR, 29/3/1869, grifos nossos).

Além de atuar na instrução primária, a professora Angela Barbosa Cordeiro de Souza se dispunha a ensinar meninas e moças à noite. Provavelmente, elas não podiam frequentar as aulas no horário regular por trabalhar durante o dia. As aulas noturnas seriam espaço de formação da mão de obra feminina, como ocorreu em outras regiões⁸. A grande participação negra na composição da população paraibana permite cogitar que parte das interessadas eram desse grupo.

Em aulas regulares, como a de Graciliano Lordão, professor público na capital, também encontramos indícios da presença negra. Ao se defender de uma acusação, o professor afirmava:

Cumpre-me tambem declarar ao Sr. annunciante cujo nome mui bem fez em occultar que faltou a verdade quando disse haver a escrava mãe da *pobre criancinha* rigorosamente *castigada*, desautorisando-me em a propria aula pelo excessivo castigo de seu filho, ella nenhuma cousa mais fez do que perguntar-me, se o filho tambem estava complicado na desordem, cujo inquerito eu acabava de proceder e eu lhe respondi que - sim [...] (O PUBLICADOR, 20/7/1868).

Ou seja, entre os estudantes, havia uma “pobre criancinha” cuja mãe era “escrava”. A referência é importante para observar a presença negra numa escola regular, mas a falta de outras fontes (mapas de matrícula ou relatórios docentes) limitam as análises. Porém, como veremos em seguida, outras formas de oferecer a instrução, para além das aulas de primeiras letras regulares, foram acessadas por pessoas negras, escravizadas ou livres.

⁸ Na Corte, anúncios de aulas de primeiras letras e formação profissional demonstravam que, entre o público esperado, estavam meninas negras como aparece na Gazeta do Rio de Janeiro: “Há ainda outros exemplos de publicidade naquela gazeta, como a do colégio para meninas ‘e mesmo negrinhas’, criado por Ana Maria Rosa para ensinar costura, bordado e ‘querendo, até ler e escrever’” (LIMEIRA, 2010, p. 80).

Os dados referentes à Instrução na Parahyba do Norte, informados pelo Censo de 1872⁹, indicavam que, entre a população escolar de 6 a 15 anos, nenhum escravo (homens ou mulheres) frequentava escola. Mas no campo *Sabem ler e escrever*, o documento apontava: “Escravos – 26 homens, 35 mulheres¹⁰”. Como vimos, a matrícula em aulas oficiais era interdita a essa categoria desde a década de 30, portanto, mesmo que eventualmente aceitassem alunos dessa condição, os professores decerto não o registrariam em documentos utilizados para a organização do censo. Ainda que os dados censitários não possam ser tomados como absolutos, mostram indícios que permitem indagar: se realmente nenhum escravo ou escrava frequentava escolas em 1872, onde os 61 que sabiam ler e escrever — além daqueles que podem ter escapado ao registro — teriam aprendido? Com outros leitores e hábeis na escrita? Em aulas particulares? Em irmandades ou outros espaços associativos? Ainda que esse censo estivesse correto e não houvesse escravos e escravas matriculados em aulas oficiais, filhos de escravas frequentavam instituições como o Colégio de Educandos Artífices, a escola oficial do professor Lordão e quiçá as aulas noturnas particulares da professora Angela de Souza. Discutiremos, em seguida, outras possibilidades de contato com o universo letrado.

As aulas noturnas como possibilidade no final do Oitocentos

Em dezembro de 1870, a Assembleia Provincial da Parahyba do Norte decretou a Lei n.º 400, criando uma aula noturna primária para o sexo masculino na Capital. Composta de apenas três artigos que definiam horário de funcionamento e responsabilidade financeira pela aula, a lei não tocava na questão das matrículas, nem explicitava os alunos esperados. Diferentemente da legislação anterior, não havia interdições para matrícula ou frequência de escravos ou qualquer outra categoria que remetesse a cor ou condição jurídica. A criação de aulas noturnas ocorria em diferentes partes do Brasil Império¹¹.

As aulas noturnas não se deviam exclusivamente a ações do governo provincial. Em 1873, o Relatório Presidencial afirmava que “na cidade de Campina Grande fundou-se uma escola nocturna, regida gratuitamente pelo professor Graciliano Fontino Lordão, e sustentada á custa de particulares para esse fim associados. - Conta ella 35 alumnos matriculados e assíduos” (FALLA..., 1873, p. 23).

Moacyr (1939, vol. 1, p. 462, grifos nossos), também mencionou a experiência:

Em Campina Grande há uma escola noturna regida pelo professor Graciliano Fontino Lordão e mantida a custa de uma associação. Conta 55 alunos. O espírito de associação vai aparecendo, posto que em pequena escala e como que a medo. Faço votos, diz o presidente, para que esses poderosos promotores de grandes empresas se desenvolvam e produzam todos os bons frutos de que são capazes.

Vale atentar que o período foi de extrema agitação popular na região, epicentro do *Quebra-queijos*, movimento composto pela população pobre (brancos e negros, livres e escravizados), que se espalhou por outras e vilas e cidades da Parahyba do Norte e mais três províncias (Rio Grande do

⁹ Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demografia/UFMG. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop72/index.html>. Acesso em: jun. 2016.

¹⁰ Nenhum dos anúncios de fuga de escrava indica a característica de saber ler e escrever, como os analisados, mesmo que no censo de 1872 apareçam mais escravas do que escravos com tais conhecimentos.

¹¹ A Província do Pará, por exemplo, criava as escolas noturnas no mesmo período e a relação disso com população de origem escrava era evidente. Segundo Irma Rizzini (2004, p. 71, grifos nossos), desde o início da década “o presidente [da província] assegura ter aberto as escolas aos escravos, desejando incluir a Província na obra patriótica da emancipação do elemento servil”.

Norte, Pernambuco e Alagoas)¹². Não encontramos referência a Lordão nos estudos sobre a sedição ou nas fontes consultadas. Mas sabemos que movimento foi composto por trabalhadores pobres como “agricultores, agregados, vaqueiros, ferreiros, pedreiros, marchantes, padeiros etc.” (LIMA, 2001, p. 64), provavelmente categorias que frequentavam as aulas noturnas no período.

Quais seriam as motivações de Lordão, um ativo professor paraibano que tivera um estudante “filho da escrava” e era, ele mesmo “de cor” (BARROS, 2018), em reger, pelo menos em princípio voluntariamente e sem vencimentos, uma aula noturna gratuita? Quem seriam os particulares que teriam se associado para sustentá-la e quais seus interesses? Apesar da inexistência de fontes primárias conclusivas, vale refletir sobre o impacto na comunidade local o professor que ensinava as primeiras letras a adultos trabalhadores ser negro.

Os votos de continuidade do presidente da Parahyba do Norte testemunham a importância dada ao ensino noturno no período. Em agosto de 1880, o diretor da Instrução Pública produziu um extenso relatório no qual, além de fornecer as informações usuais, apresentava uma longa reflexão intitulada “Meios de melhorar a Instrução Publica Primaria”. No documento, Borges da Fonseca versava, entre outros temas, sobre a educação noturna e a importância do ensino para a formação de eleitores. Justificava sua importância pelas necessidades da “classe” que não poderia gozar do ensino diurno, especialmente “operários e artistas”:

O principio da igualdade da lei que a Constituição outorgou a necessidade da difusão do ensino por todas as classes da sociedade provam exuberantemente a instituição do ensino nocturno, quando grande parte da população não pode por circunstancias peculiares gozar do ensino diurno como os operarios, artistas, que de dia empregam-se no trabalho donde tiram a sua subsistencia (RELATORIO, 1880, p. S1-11, grifo nosso).

A manutenção do ensino noturno seria fundamental para a formação de eleitores, uma vez que “analfabetos para não perturbarem a importante função do voto devem ser da mesma excluidos, e uma vez que a lei não quer a sua exclusão systematica convem empregar todos os recursos para instruil-os” (RELATORIO..., 1880, p. S1-12). A menção a *artistas* e *operários* se inseria na preocupação em educar os pobres, entre eles, negros e negras. A historiografia brasileira que trata do mutualismo e associativismo há muito vem destacando a presença negra entre trabalhadores denominados de artistas, artífices e operários (CASTELUCCI, 2010; JESUS; LACERDA, 2010; MAC CORD, 2013). Pessoas negras compunham a categoria de artistas e operários que “não pode(m) por circunstancias peculiares gozar do ensino diurno”. Educar analfabetos para incluir a população na “importante função do voto” se coadunava com os debates do período:

O grande marco de diferenciação da função social da escola, em fins do século XIX, não foi a abolição da escravidão, como comumente afirmado, mas a exigência do saber ler e escrever para exercer o direito de voto e ser qualificado como elegível, de acordo com a reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva. Podemos dizer que, desde então, se tornaram cada vez mais frequentes os debates sobre escola e cidadania, ampliaram-se as reformas educacionais culminadas com a fundação dos Grupos Escolares e mudanças na estrutura das Escolas Normais, em que pese a predominância de estruturas escolares precárias, seja para as crianças, seja para formação de professores (VEIGA, 2016, p. 292).

¹²O estopim foram as medidas imperiais em nome defesa da *modernização* do país: a Lei do Recrutamento (que objetivava a criação de um *exército moderno e eficiente*) e a padronização dos pesos e medidas, com a adoção do sistema métrico francês (substituindo o sistema de pesos e medidas costumeiro). A população pobre, que se sentiu ameaçada, temendo ser levada à escravidão (LIMA, 2001, p. 28), e se rebelou, queimando papéis, incendiando cartórios, quebrando os pesos e medidas.

Os debates e iniciativas atingiam pessoas negras, que tinham as aulas noturnas como possibilidade de acesso ao universo letrado. Outras experiências foram encontradas, como trataremos no próximo tópico.

Escolas na cadeia no Oitocentos

As cadeias oitocentistas eram ocupadas, em boa parte, pela população negra, especialmente a escravizada, como demonstram trabalhos relacionando escravidão e encarceramento em diferentes províncias¹³. A historiografia sobre a Parahyba do Norte ainda não se debruçou diretamente na relação entre prisões e a grande presença negra (escrava e livre) no século 19. Apesar disso e da ausência de dados estatísticos sobre cor, raça ou condição jurídica de presos¹⁴, as pesquisas em história social incluem invariavelmente a existência da prisão nas vidas de negros paraibanos. Maria da Vitória Lima (2010), ao analisar o cotidiano da população negra (escrava e livre) a partir das posturas municipais e das ações de liberdade, cita inúmeros homens e mulheres escravos, libertos, livres ou “suspeitos de ser escravos” nas prisões. A autora investigou, ainda, a criminalidade escrava, evidenciando a relação entre essa parte da população e o aprisionamento (LIMA, 2008). Outros trabalhos mencionam processos judiciais e casos de escravos, africanos e libertos nas cadeias da província (DIAS, 2013; GUIMARÃES, 2015). Essa forte presença negra nas cadeias oitocentistas desperta a atenção quando observamos a existência de aulas de primeiras letras nesses locais.

Ao tratar da forma escolar moderna que se consolidava durante o século 19 no Brasil, Gondra e Schueler (2008, p. 82) discutem como a escola elementar foi sendo definida a partir de diferentes públicos e projetos a que se destinava:

No Brasil, ao observar a capilarização do modelo escolar ao longo do século XIX, fica perceptível a adesão do Estado, da Igreja e da sociedade civil a esta forma de interferir no curso da vida e no funcionamento geral da sociedade. Adesão que implicou um investimento na construção de uma malha escolar diferenciada, acionada e voltada para públicos específicos, o que permite pensar o jogo social no qual a escola foi inscrita e que, desde então, vem ajudando delinear.

Um exemplo da capilarização do modelo escolar pode ser encontrado nas aulas abertas em cadeias em diferentes províncias brasileiras. No Paraná, por exemplo, Villa e Miguel (2009, p. 10) mencionam:

Destaca-se também, a Lei nº 525 de 11 de julho de 1879 (Martin e Miguel, 2007, p. 302), que criava, na cidade de Castro, uma escola noturna primária para adultos. Esta escola estaria anexa à primeira cadeia do sexo masculino da mesma cidade e seria regida pelo respectivo professor, que receberia a quantia de 360\$000, “[...] ficando o mesmo obrigado a fazer à sua custa as despesas com luzes, livros, papel e tinta. (artigo primeiro).

As autoras comentam a iniciativa:

¹³ Para Pernambuco, autores como Maia e Albuquerque (2012) se debruçaram no assunto, assim como Albuquerque Neto e Costa (2015), que centram a discussão no trabalho de presos e envolvimento de negros no século 19. Sobre São Paulo, Ricardo Ferreira analisa escravos e livres nas prisões. Carlos Eduardo Araújo (2009) relaciona escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro (final do século 18 e 19).

¹⁴ Em relatório de 1889, o presidente apresentava dados, mas não diferenciava pertencimentos raciais: “Estão recolhidos 228 presos assim classificados: homens... 225; mulheres... 3; sentenciados a galés perpétuas... 421; sentenciados a galés temporaria... 18; sentenciados a prisão simples... 149; apellados... 12; pronunciados... 28” (Relatório com que o exm. sr. dr. Francisco de Paula Oliveira Borges passou a administração da provincia ao exm. sr. dr. Pedro Francisco Correa de Oliveira em 9 de agosto de 1888. Parahyba, Typ. d’O Pelicano de J. Seixas, 1889, p. 17).

A instrução pública para os presos também é demonstrada nos relatórios da instrução pública, como uma preocupação e um modo de resolver ou, ao menos auxiliar, a solução dos problemas sociais. Rodrigo Otávio de Oliveira Meneses, no relatório apresentado ao Presidente da Província em 20 de fevereiro de 1879, escreve: ‘É grande o atraso moral e intelectual da Província. Tornar obrigatória por meios indiretos, a instrução dos adultos muito influiria sobre a estatística criminal’ [...]. Dantas Filho exalta a iniciativa do chefe de polícia e, ainda o Juiz de Direito Luiz Barreto Corrêa de Meneses, no relatório da Secretaria de Polícia elaborado em 31 de janeiro de 1880, informava a frequência regular de 17 alunos à escola, além de destacar o regulamento provisório para a escola da cadeia, o qual determinava em seu artigo 2º, que seria professor, um dos presos que maiores habilitações tivesse ‘designado pelo inspetor das prisões’ (VILLA; MIGUEL, 2009, p. 10).

Em outras províncias, iniciativas semelhantes foram gestadas no mesmo período, como em Recife e Salvador. Sobre Salvador, a historiadora Ione Sousa analisa a escola de primeiras letras da casa de detenção, criada em 1871 e instalada no ano seguinte, que durou até o fim do período imperial:

A implantação da Escola de primeiras letras da Casa de Prisão com Trabalho fez parte da estratégia de instruir nas primeiras letras as camadas populares, principalmente adultos trabalhadores, implementada pelo Barão de São Lourenço no final do seu último mandato como presidente da província, entre 1869 e 1871. Foi criada em conjunto com as dez aulas noturnas públicas para adultos trabalhadores, sendo a única diurna (SOUSA, 2014, p. 356).

Ela menciona, ainda, a existência de alunos escravos ou ex-escravos:

Continuou a ser uma escola masculina, pois todos os oitenta e dois alunos eram homens e estavam, na forma regimental da instrução pública, desde 1842, catalogados em número, qualificados quanto ao nome, procedimento, aproveitamento e faltas. Dentre eles David, Simão, Anselmo, Christiano e Valério todos escravos ou talvez ex-escravos [...] (SOUSA, 2014, p. 386).

Na cidade de Salvador, além de alunos de origem escrava, uma característica interessante foi a presença de um professor negro na aula da cadeia, Cincinato Franca (CAVALCANTE, 2020). Assim como Graciliano Lordão foi um professor negro que lecionou para trabalhadores, provavelmente muitos deles negros, em uma aula noturna, é instigante pensar no professor Franca lecionando na cadeia, um espaço ocupado por homens negros.

Na Parahyba do Norte, uma iniciativa desse tipo ocorreu no mesmo período. Em 1882, foi instaurada a escola da cadeia da capital, a cidade da Parahyba. É importante destacar que tal empreendimento estava vinculado à Secretaria de Polícia da Província, e não à Diretoria de Instrução Pública, como as aulas de primeiras letras que vinham se institucionalizando desde o início do século 19. Além disso, o documento de criação da aula não legislava apenas sobre as primeiras letras, mas se referia também ao ensino de religião. O regulamento intitulado “Para as aulas de primeiras letras e religião na cadeia da capital da província da Parahyba”, assinado pelo Secretário de Polícia Gonçalo Paes d’Azevedo Faro em maio de 1882, foi publicado na íntegra no jornal *O Liberal Parahybano*.

Os primeiros artigos do documento definiam que

- 1.º Haverá na cadeia desta capital uma escola primaria e será restaurado o lugar de capellão.
- 2.º Tanto o professor como o capellão serão nomeados pelo presidente da provincia sob proposta do chefe de policia. § unico. Será preferido um dos professores primarios da capital (REGULAMENTO..., 1882, s/p).

Ou seja, a educação religiosa e de primeiras letras dos presos eram atributo da polícia, que deveria indicar o professor público e o capelão; estes seriam nomeados pelo presidente da província, assim como seria seu papel fiscalizar o funcionamento da aula, a atuação do mestre e a do religioso. O regulamento indicava as obrigações dos diversos sujeitos que atuariam na escola. O capelão, segundo o Artigo 3º, “será obrigado todas as 5^{as} feiras, das 4 as 6 horas da tarde á explicação do cathecismo e instrução moral e religiosa”. Como em aulas regulares de primeiras letras, conforme o Artigo 4.º “O professor primario ensinará a ler, escrever, noções de grammatica portugueza e principios elementares de arithmetica” (REGULAMENTO..., 1882, s/p).

O documento definia também o período de funcionamento: “Art. 5.º A escola primaria funcionará em todos os dias uteis das 4 as 6 horas da tarde, exceptuadas as 5.ªs feiras que são destinadas á instrução religiosa”. A dinâmica das aulas era determinada pelo Art. 6.º: “Antes de começar e ao terminar os trabalhos da escola, presentes o professor e todos os alumnos de pé, entoarão os himnos instituidos pelo Dr. Abilio” (REGULAMENTO..., 1882, s/p). Além desses elementos, o regulamento trazia as penas disciplinares que incidiriam sobre comportamentos indesejados dos alunos, como deveria ser a inspeção, as competências do carcereiro em relação à aula, entre outros assuntos.

Assim como o regulamento do Colégio de Educandos Artífices, o da Companhia de Aprendizes Marinheiros e a lei sobre aulas noturnas, e diferentemente das normas referentes à instrução primária regulamentadas pela Diretoria da Instrução Pública, a escola da cadeia não interditava a matrícula a nenhuma categoria racial ou jurídica. Pelo contrário, salvo exceções, o documento determinava o ensino obrigatório para todos os presos:

Art. 7.º São obrigados á frequentar a escola todos os prêsos que não souberem ler e escrever, exceptuados os maiores de 60 annos de idade e os detidos correccionalmente. § Unico. Os prêsos que souberem ler e escrever e os maiores de 60 annos assistirão ás praticas religiosas das 5ªs feiras (REGULAMENTO..., 1882, s/p).

Essa imposição é significativa se atentarmos para o fato de que nas modalidades regulares a obrigatoriedade do ensino não foi resolvida antes do século 20 na Paraíba (PINHEIRO, 2013). Outra curiosidade sobre o regulamento era a indicação de um procedimento pedagógico que evoca o método monitorial¹⁵:

Art. 13.º Dentre os presos mais adiantados e de bom comportamento, o professor escolhera o numero de decuriões necessarios para auxiliar-o nos trabalhos escolares. § Unico. Taes decuriões em compensação dos serviços que prestão gosão das regalias concedidas aos juizes das prisões (REGULAMENTO..., 1882, s/p, grifos nossos).

Segundo Pinheiro (2002, p. 86-87), “É importante registrar que, ao ser consultada, em quase toda a legislação relativa à instrução pública imperial na província da Parahyba do Norte (1835-1888), não se encontra nenhuma referência, norma ou regulamento relativa ao ensino mútuo”. O pesquisador afirma que, em “1840, segundo relata Almeida (1989) a província da Parahyba do Norte dispunha de nove escolas mútuas” (PINHEIRO, 2002, p. 87), porém, ao longo dos anos posteriores, não se encontram fontes ou outras referências ao método. É notável que a aula da cadeia tinha menção a “decuriões” em seu regulamento.

O regulamento também fazia referências a mulheres presas. Embora o texto pouco as mencionasse, entre as obrigações do carcereiro estava: “apresentar ao professor as prêsas que estejam no caso de serem matriculadas” (REGULAMENTO..., 1882, s/p). Porém, não havia detalhamento sobre essa obrigação, ou seja, se haveria professoras para as presas, se elas seriam educadas junto aos homens, eventuais diferenças no conteúdo ou nas penas disciplinares etc.

¹⁵ Sobre o ensino mútuo, ver também Miranda (2010).

O último artigo do regulamento reforçava a filiação da escola da cadeia com a secretaria de polícia: “A inspecção da escola será exercida pelo chefe de polícia, que poderá impor ao professor quando omissor, a multa de dez á vinte mil réis, com recurso para o presidente da provincia”. Como afirmamos, o documento era assinado: “Secretaria da polícia da Parahyba, 10 de maio de 1882 - O chefe de policia, Gonçalo Paes de Azevedo Faro” (O LIBERAL PARAHYBANO, 02/09/1882, grifos nossos).

Malgrado o rico regulamento, encontramos poucos registros do funcionamento da escola. Não sobreviveram listas de matrícula ou relatórios que poderiam ajudar a compreender o funcionamento daquela aula. Ainda assim, apesar da falta de informação sobre a duração da iniciativa, sabemos que, por algum tempo, ela aconteceu. No semestre seguinte à primeira menção, Faro informava sobre essa aula e outras semelhantes em cidades do interior da província:

Escola das Cadeias da Capital, Campina-Grande, Brejo de Areia e Pombal.

Em Maio teve lugar a installação solemne da primeira escola da Cadeia da capital, a cujo acto compareceram muitas pessoas gradas e o Exm. Dr. Gama e Mello, Digno Vice-Presidente da Provincia, que de muito boa vontade decretou, a meu pedido, medida tão salutar. Serve de Professor dos presos, mediante a gratificação de 60\$000 rs. mensaes, o Professor publico de uma das cadeiras da Capital, Brazilino Pereira Lima Wanderley, o qual tem sido pontual no cumprimento de seus deveres.

Existem matriculados na escola 82 presos. (RELATORIO..., 1882, s/p, grifos nossos).

Ou seja, cerca de quatro meses depois de sua criação, a escola da cadeia da capital tinha orçamento, professor nomeado e o expressivo número de 82 alunos matriculados, recebendo inclusive a visita do vice-presidente provincial. A mesma edição d’*O Liberal Parahybano*, que publicara o regulamento, trazia um ofício da presidência ao chefe de polícia. Esse ofício atesta a abertura de aulas em cadeias de outras cidades do interior:

De posse de seu officio n. 234 de hontem datado, declaro á V. S., em resposta, que autoriso-o a despende até a quantia de 120\$000 rs, com a aquisição de utensilios indispensaveis ás escolas creadas nas cadêas das cidades de Arêa, Campina Grande e Pombal, conforme solicitou em seu mencionado officio (O LIBERAL PARAHYBANO, 2/9/1882, s/p).

Em 1887, o presidente da província, na seção *Cadêas e Quarteis*, ao mencionar a cadeia da Capital, denunciava: “Não existem ali officinas de trabalho, nem ensino profissional, nem educação moral e religiosa [...]” (FALLA..., 1887, p. 14). À criação da escola da cadeia da Capital, seguiram-se iniciativas afins em diferentes cidades da província. Sobre essas aulas nas cidades de Areia, Campina Grande e Pombal, não encontramos outras referências. Ainda assim, a rápida menção atesta a capilarização da instrução na Parahyba do Norte. Esse processo também se referia à população negra da região, que era parte significativa dos presos e, portanto, provável alvo das aulas. A leitura dos jornais paraibanos desnuda a presença negra na cadeia ao longo do século 19¹⁶. São fortes os indícios de que entre os 82 alunos do professor Brazilino Pereira Lima Wanderley, mestre na escola da cadeia da Capital, muitos eram de origem negra.

Considerações finais

Nesse texto, procuramos avançar nas explicações sobre as possibilidades de contato da população negra com a educação e instrução ao longo do século 19. A historiografia da educação da população negra já se constitui uma importante parte do campo, e novas pesquisas vêm enriquecer o debate.

¹⁶ Nos resultados da busca pelo termo *cadeia* nos periódicos paraibanos disponíveis na Hemeroteca Digital, os presos são recorrentemente *escravos*, *suspeitos de escravos*, *libertos*, *pretos*, *pardos* etc.

Centrando a análise na Parahyba do Norte, uma província com forte presença negra na composição da população, procuramos mostrar que as explicações que sugeriam não haver pessoas negras em contato com o universo letrado em função da legislação, da ausência de fontes ou do apagamento das cores ou condições jurídicas na documentação, já foram ultrapassadas.

Além das aulas oficiais de primeiras letras, ou mesmo o ensino secundário que não foi abordado neste texto, mas recebeu alunos de origem negra, centramos a discussão em outros tipos de instituições e iniciativas. As aulas noturnas, fossem femininas ou masculinas, constituíram-se em importantes oportunidades de aproximação com a leitura e a escrita para as classes trabalhadoras no último quartel do século 19. Na Parahyba do Norte, iniciativas como as aulas particulares da Professora Angela, ou a idealizada por Lordão, um professor negro, indicam possibilidades para pessoas negras.

Assim, como essas, as aulas na cadeia, cujo regulamento obrigava a frequência de todos os presos, mencionando ainda, as presas, também se apresentam como alternativa de contato com o universo letrado para pessoas negras, inclusive escravizadas, na região. Iniciativas ainda pouco exploradas pela historiografia, as aulas em cadeias no século 19 mostram que ainda há muito a ser estudado quando se trata da história da educação brasileira.

Referências

- ALBUQUERQUE NETO, F. S. C.; COSTA, R. P. Prisões no Brasil Oitocentista: Rotinas e vivências na Casa de Detenção do Recife na década de 1860. *Seculum Revista de História*, João Pessoa, n. 33, p. 115-128, jul./dez. 2015.
- ARAÚJO, C. E. M. Entre dois cativeiros: escravidão urbana e sistema prisional no Rio de Janeiro. 1790-1821. In: MAIA, C. N.; SÁ NETO, F.; COSTA, M.; BRETAS, M. L. (org.). *História das prisões no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.
- ARQUIVO Histórico Waldemar Bispo Duarte, Documentos diversos, Colégio de Educandos Artífices, 21/03/1870.
- ARQUIVO Histórico Waldemar Bispo Duarte, Documentos diversos, Colégio de Educandos Artífices, 12/09/1873.
- BARROS, S. A. P. *Universo Letrado, Educação e População Negra na Parahyba do Norte (Século XIX)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARROS, S. A. P. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, set. 2016.
- BARROS, S. A. P. Graciliano Fontino Lordão: um professor ‘de côr’ na Parahyba do Norte. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 18, n. e033, 2018.
- BARROS, S. A. P. Vicente Gomes Jardim: um “artista” e autor “de cor” no século XIX e início do XX. *Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura*. Campinas: UNICAMP, 2020. (no prelo).
- CASTELUCCI, A. A. S. A luta contra a adversidade: notas de pesquisa sobre o mutualismo na Bahia (1832-1930). *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 40-77, ago./dez. 2010.
- CAVALCANTE, I. A. *Educando livres, libertos e escravizados: A trajetória do professor negro Cincinato Franca, Bahia 1860-1934*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Niterói Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DIAS, E. C. J. *Retrato Falado: O perfil dos escravos nos anúncios de jornais da Paraíba (1850-1888)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

EXPOSIÇÃO feita pelo Exm. 1º Vice-Presidente Frederico de Almeida no acto de passar a administração ao Presidente Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, em 7 de outubro de 1853.

FALLA com que o exm. sr. dr. Geminiano Brazil de Oliveira Góes, presidente da provincia, abriu a segunda sessão da 26ª legislatura da Assembléa Provincial da Parahyba em 3 de agosto de 1887. Parahyba do Norte, Typ. do Jornal da Parahyba, 1887.

FALLA com que o Exm. Presidente da Provincia da Parahyba do Norte, o Dr. João José de Moura Magalhães, abriu a segunda sessão da 2.ª legislatura da Assembléa Legislativa da mesma provincia em o dia 16 de janeiro de 1839.

FALLA com que o Exm. Presidente da Provincia da Prahiba do Norte, o Doutor Joaquim Pereira Peixoto d'Albuquerque installou a Iª Sessão da Segunda Legislatura d'Assembléa Legislativa Provincial no dia 24 de junho de 1838.

FALLA dirigida á Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo exm. sr. presidente da provincia, dr. Francisco Teixeira de Sá, em 6 de setembro de 1873. Parahyba, Typ. dos herdeiros de José R. da Costa, 1873.

FONSECA, M. V. F.; BARROS, S. A. P. (org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2016.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRENDI, E. Microanálise e História Social. In: ALMEIDA, C. M. C.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Exercícios de Micro-História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GUIMARÃES, M. S. *Diáspora africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidades na primeira metade do século XIX*. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

JESUS, R. P.; LACERDA, D. P. Dinâmica associativa no século XIX: socorro mútuo e solidariedade entre livres e libertos no Rio de Janeiro Imperial. *Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 126-142, jan. 2010.

LIMA, L. M. *Derramando susto: os escravos e o Quebra-quilos em Campina Grande*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LIMA, M. V. B. *Crime e castigo: a criminalidade escrava na Paraíba*. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, M. V. B. *Liberdade interdita, liberdade reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX)*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MAC CORD, M. Artífices e operários pernambucanos e sua luta por direitos no alvorecer da República: jornada de 8 horas e tempo para estudar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 28., 2013, Natal. *Anais* [...]. Natal, ANPUH, 2013.

MAIA, C. N.; ALBUQUERQUE, F. S. C. Escravizados e encarcerados: a presença de escravos na casa de detenção do Recife. In: CABRAL, F. J. G.; COSTA, R. (org.). *História da Escravidão em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária, 2012.

- MIRANDA, I. V. Tempo de punir e disciplinar: Uma história da instrução na Paraíba (1822 a 1864). *Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 5, p. 79-91, jul./dez. 2010.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias*. Subsídios para a História da Educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.
- PARAHYBA DO NORTE. Regulamento do Colégio de Educandos Artífices, 06/12/1865.
- PINHEIRO, A. C. F. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora Universidade São Francisco, 2002.
- PINHEIRO, A. C. F. A discussão sobre a obrigatoriedade do ensino no século XIX e a contribuição de Manuel Tavares Cavalcanti nos anos de 1910 a 1921. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- PINHEIRO, A. C. F. P.; CURY, C. E. *Leis e Regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial*. Brasília: INEP: SBHE, 2004 (Coleção Documentos da Educação Brasileira).
- REGULAMENTO para as aulas de primeiras letras e religião na cadêa da capital da provincia da Parahyba, *O Liberal Parahybano*, 2/9/1882.
- RELATORIO apresentado ao Exm. Sr. Dr. Gregorio José d'Oliveira Costa Junior pelo Director da Instrucção Publica Dr. Ivo Magno Borges da Fonseca em 27 de agosto de 1880, p. S1-11
- RELATORIO apresentado a Assembleia Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo presidente, exm. sr. dr. Manoel Ventura de Barros Leite Sampaio, em 4 de outubro de 1882. Parahyba, Typ. do Commercio, 1882, S1-11.
- RELATÓRIO do Director do Collegio de Educandos e Artífices Padre Joaquim Victor Pereira, anexado ao Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo 2.o vice-presidente, exm. Sr. barão de Marauá em 5 de agosto de 1867. Parahyba, Typ. Liberal Parahybana, 1867.
- RELATÓRIO Presidencial, Parahyba, Typ. dos herdeiros de José R. da Costa, 1873.
- RIZZINI, I. *O cidadão polido e o selvagem bruto*. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- ROCHA, S. P. *Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. São Paulo: Edu-nesp, 2009.
- ROCHA, S. P.; FLORES, E. C. Trajetórias comparadas de homens negros de letras no Brasil: ensino de história, biografias e sociabilidades. In: OLIVEIRA, A. S.; SILVA, M. A.; AIRES, J. L. Q. (org.). *Confluências do Axé: refletindo os desafios e possibilidade de uma educação para as relações étnico-raciais*. João Pessoa: Editora CCTA, 2015.
- SOUSA, I. C. Regeneração pela instrução: a Cadeira Pública da Casa de Prisão com Trabalho – Bahia, 1871-1889. In: CARVALHO, J. C.; ANANIAS, M.; ARAÚJO, R. M. S. (org.). *Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822- 1889)*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014. v. 2.
- THOMPSON, E. P. *Senhores e Caçadores – a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VEIGA, C. G. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

VILLA, V.; MIGUEL, M. E. B. Aulas noturnas na Província do Paraná (1853-1889). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 7., 2009, Campinas. *Anais [...]*. Campinas, HISTEDBR, 2009.

Periódicos

ARGOS PARAHYBANO, Político, Litterario e Commercial 1853/54, Paraíba.

O PUBLICADOR, 1846/69, Paraíba.

O TEMPO, 1865.

O Liberal Parahybano, 02/09/1882.

PELA EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO: AS ESCOLAS NOTURNAS DAS ASSOCIAÇÕES ABOLICIONISTAS (RJ)

Katia Geni Cordeiro Lopes

Introdução

No dia 9 de maio de 1883, na sala da redação da *Gazeta da Tarde*¹⁷, reuniram-se as diretorias das seguintes sociedades abolicionistas: Brasileira Contra a Escravidão; Emancipadora da Escola Militar; Libertadora Pernambucana da mesma escola; Club dos Libertos de Niterói; Centro Abolicionista Ferreira de Menezes; Club Bittencourt Sampaio; Sociedade Abolicionista Cearense; Club Abolicionista Gutemberg; Caixa Libertadora Joaquim Nabuco; comissão do Oriente Brasileiro; e Caixa Libertadora José do Patrocínio. A reunião teve por objetivo a organização de um centro que receberia o título de “Confederação Abolicionista”¹⁸.

Naquela ocasião, o presidente da sessão, Sr. Dr. Siqueira Dias, nomeou uma comissão que teria que “entender-se com os diversos delegados das associações que aderiram à criação da Confederação Abolicionista”. José do Patrocínio e João F. Clapp estavam entre os nomeados (GAZETA DA TARDE, 10 de maio de 1883, p. 1).

No que se refere à fundação da Confederação Abolicionista, Souza e Torres pontuam que:

Oficializada na sede da *Gazeta da Tarde*, a confederação foi resultado da tentativa de organizar as iniciativas abolicionistas, que surgiam de forma avulsa e rápida, em uma dupla estratégia de sistematizar a propaganda em uma agenda coletiva e congregar as associações mais expressivas da mobilização social que se formava na Corte e em outras províncias do país (SOUZA; TORRES, 2013, p. 60).

A entidade reuniria 20 pequenas associações em funcionamento na capital do Império, que seriam “majoritariamente estudantis, como as que representavam escolas superiores”, havendo, no entanto, “variedade social, expressa na adesão de uma associação de tipógrafos, outra de empregados do comércio e até de ex-escravos” (ALONSO, 2015, p. 203). Dentre tais associações, quatro formadas por naturais de diferentes províncias residentes na Corte: a Sociedade Abolicionista Cearense e a Libertadora Pernambucana, presentes na reunião de 9 de maio; a Sociedade Abolicionista Espírito Santense; e a Sociedade Libertadora Rio-Grandense.

Paralela à “grande causa”, à luta pela extinção da escravidão, algumas das sociedades que integravam a Confederação Abolicionista, além de outras que surgiram na década de 1880, comprometeram-se com a instrução de escravos e libertos, promovendo iniciativas educacionais. A *Gazeta da Tarde* incumbiu-se de conclamá-las a fundar suas escolas, assim como de noticiar as iniciativas que surgiam tanto na Corte como em outras regiões do país. Nas palavras de Alonso (2015, p. 148): “Escolas de letras com professores abolicionistas, de modo que entravam escravos analfabetos e saíam livres e ativistas”.

¹⁷ Considerado o principal periódico do movimento abolicionista, foi fundado, na capital do Império, pelo advogado e jornalista José Ferreira de Menezes, em 1880, tendo como ponto central do seu projeto editorial o combate à escravidão. Com a morte prematura do seu idealizador, em junho de 1881, foi dirigido por José do Patrocínio até 1887 (PINTO, 2014, p. 1).

¹⁸ Título proposto por José do Patrocínio.

Na perspectiva de evidenciar experiências de escolarização de escravos e libertos, notadamente na cidade do Rio de Janeiro, este texto se ocupará de escolas noturnas gratuitas fundadas por associações abolicionistas, privilegiando a análise de periódicos então em circulação na capital do Império.

O uso recorrente dos impressos periódicos como fontes tem destacado a contribuição dessa documentação na produção do saber histórico. Diante de novos desafios e inquietações teórico-metodológicas, a imprensa periódica é caracterizada como uma fonte rica e capaz de fomentar múltiplas possibilidades de abordagem.

As escolas abolicionistas

Na Corte Imperial e adjacências, diversas escolas abolicionistas, noturnas e gratuitas, foram instituídas com o objetivo de promover a instrução, destacadamente, de escravos e libertos. A pesquisa de Santos (2000), ao explorar a densa rede abolicionista carioca, indicou experiências de grupos variados, tais como o Club Gutemberg e o Club Abolicionista dos Empregados do Comércio. Somando-se a estes, o Centro Abolicionista Ferreira de Menezes, o Club dos Libertos Contra a Escravidão de Niterói, o Club Abolicionista do Riachuelo, o Club Central dos Libertos, a Caixa Libertadora José do Patrocínio, o Club Abolicionista Bittencourt Sampaio e o Club Abolicionista Sete de Setembro, entre outros, comprometeram-se com a instrução de escravos, libertos e homens livres. Assim como a *Gazeta da Tarde*, diversos impressos oitocentistas registraram pretensões ou iniciativas das associações nesse sentido.

Com relação ao Club Abolicionista Bittencourt Sampaio¹⁹, a publicação localizada no *Jornal do Commercio* refere-se à notícia da sua instalação em 26 de março de 1883, na sala da associação Memória ao Visconde do Rio Branco. De acordo com a nota, pelo projeto do seu estatuto, lido e aprovado naquela ocasião, os fins principais do clube eram: a liberdade dos escravos e a criação de escolas para pessoas livres e cativas (JORNAL DO COMMERCIO, 29 de março de 1883, p. 1).

No que tange à iniciativa do Club Abolicionista Sete de Setembro, foi possível localizar a chamada para matrícula nas aulas noturnas gratuitas, que deveria ser realizada das 6 às 7 da noite, na Rua do Estácio de Sá, n.º 57 (GAZETA DA TARDE, 21 de abril de 1887). A notícia publicada no *Jornal do Commercio*, quase quatro meses depois, dá conta da extinção da associação e, como consequência, da escola criada e mantida por ela. Conforme o impresso, o Sr. Rufino Sodré Peçanha, “em nome do extinto Club Abolicionista Sete de Setembro”, ofereceu ao Liceu da freguesia do Espírito Santo os móveis que guarneciam a escola do dito clube (JORNAL DO COMMERCIO, 4 de agosto de 1887).

Referente ao Club Abolicionista do Riachuelo, inaugurado em 3 de fevereiro de 1881, o *Jornal do Commercio* de 9 de fevereiro de 1881 destaca a doação de materiais para uso dos alunos das “aulas gratuitas”. Segundo o impresso, o Sr. Dias da Silva Junior havia mandado entregar ao Sr. bacharel Campos Porto, então “diretor das aulas gratuitas do Club”, 100 exemplares do seu “Syllabario Illustrado”, 100 “Arthmeticas” e 100 “Doutrinas de Barker”, uma prática observada em relação a outras instituições ligadas a associações abolicionistas.

Do Club Central dos Libertos, a *Gazeta de Notícias* anuncia a sua instalação em 9 de fevereiro de 1882, explicitando os propósitos de auxiliar a emancipação dos escravos e educar, instruir e proteger os libertos. Objetivos distintos para grupos diferenciados por suas categorias jurídicas: em

¹⁹ Francisco Leite de Bittencourt Sampaio, advogado, poeta, jornalista, político e espírita brasileiro, foi presidente da província do Espírito Santo. Assim como os espíritas Adolfo Bezerra de Menezes, Francisco Raimundo Ewerton Quadros e Antonio da Silva Neto, comprometeu-se com a luta pelo fim da escravidão. Sobre a atuação de “abolicionistas espíritas”, ver DAMAZIO, 1994; VALLE, 2010.

relação aos escravos, emancipação; no que se referia aos libertos, educação, instrução e proteção. O que suscita alguns questionamentos: A liberdade seria então condição para o acesso à educação e à instrução? Ou apenas estabelecida como prioridade para os cativos? Que distinções seriam feitas entre educar e instruir? Por que oportunizar educação e instrução aos libertos? Seriam esses os meios defendidos para que esses sujeitos fossem inseridos no universo “civilizado”? Seriam meios que os preparariam para “o uso de suas liberdades”? De acordo com Schelbauer (1998), educar para a liberdade torna-se a questão em torno da qual debateram os diferentes autores e atores do período, pautados na crença de que a escola seria o instrumento necessário para tal, pois, conforme escreveu Domingos Maria Gonçalves, cônsul de Portugal no Recife, em 1880, “[...] mas o libertar não basta, antes de tudo é necessário que os recém-libertos encontrem a instrução, que lhes dará então a verdadeira liberdade”²⁰.

A perspectiva em relação ao Club Central dos Libertos era de que a instituição gerasse os mesmos benefícios produzidos pela escola do Club dos Libertos Contra a Escravidão de Niterói, fundado por João Clapp, que então contava com mais de 400 pensionistas e havia distribuído mais de 20 cartas de liberdade²¹.

Pela matéria da *Gazeta de Notícias*, a primeira diretoria do Club Central dos Libertos seria assim organizada: presidente, Dr. Nicolau Moreira; vice-presidente, engenheiro André Rebouças; secretários, Vicente de Sousa e José do Patrocínio; tesoureiros, João F. Clapp e Miguel Antonio Dias; procurador João Ferreira Serpa Junior (GAZETA DE NOTÍCIAS, 11 de fevereiro de 1882, p. 1). Nomes considerados ícones do movimento abolicionista, que figurariam em muitas outras iniciativas relacionadas à causa da abolição, fazendo parte da mesma rede de sociabilidade. Serpa Junior, por exemplo, amigo de Ferreira de Menezes, atuaria na *Gazeta da Tarde*, desde a sua fundação, assim como José do Patrocínio, com quem continuaria partilhando projetos mesmo após a abolição²². Além disso, Serpa Junior, ao lado de Luiz Gama, Bernardo Monteiro, Júlio Castilho, Alberto Torres, Luís Murat e de vários outros membros da comissão da *Gazeta da Tarde*, fundaria o Centro Abolicionista de São Paulo e o jornal *Ça Ira* (seu órgão de propaganda), bem como organizaria diversas outras sociedades abolicionistas, colecionando títulos de sócio benemérito de muitas delas (RUA DO OUVIDOR, 12 de maio de 1900, p. 1).

A inauguração do Club Central dos Libertos foi comemorada em uma sessão solene realizada no Teatro Clube Dramático, em 19 de março de 1882. O festival comemorativo da sessão de inauguração teve início com um discurso do Dr. Nicolau Moreira, presidente do clube, seguido por um “ato de filantropia”, nesse caso, a entrega de duas cartas de liberdade: uma conferida ao “preto” Victor, pelo Sr. Dr. Marcolino de Moura e Albuquerque; e outra, à escrava Guilhermina, pela Associação Central Emancipadora, fundada em agosto de 1880 por Rebouças e Vicente Ferreira de Sousa.

Em *Pelos caminhos da liberdade: sujeitos, espaços e práticas educativas (1880-1888)*, Silva e Mignot (2017) exploram o papel desempenhado pelo Centro Abolicionista Ferreira de Menezes²³ formado por funcionários da *Gazeta da Tarde*. De acordo com as autoras, os anúncios publicados acerca

²⁰Trecho extraído da carta endereçada ao então deputado geral Joaquim Nabuco, que precede a obra intitulada *A instrução agrícola e o trabalho livre*, publicada por Gonçalves em 1880. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242377>. Acesso em: 15 dez. 2018.

²¹A respeito das ações deste clube, cf. também o estudo de Silva (2018).

²²Serpa Junior atuou, em 1891, na gerência e organização da *Empresa jornalística Cidade do Rio*, presidida por José do Patrocínio. Posteriormente, também com Patrocínio, Serpa Junior participou da criação do *Rua do Ouvidor*, em 1896 (SILVA; MIGNOT, 2017).

²³Presidido por José do Patrocínio, este Centro homenageava o jornalista abolicionista José Ferreira de Menezes, fundador da *Gazeta da Tarde*, falecido no ano anterior à sua criação. Descendente de escravos, Ferreira de Menezes nasceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1845. Formou-se bacharel em Ciências Jurídicas pela faculdade de São Paulo, onde atuou como promotor público (BLAKE, 1895, p. 426 apud SILVA; MIGNOT, 2017, p. 246).

dessa associação, em especial na seção de filantropia, permitem situá-la, na densa rede abolicionista carioca²⁴, como uma das que lutavam pela extinção da escravidão e pela educação de escravos e libertos, objetivos explicitados no artigo primeiro dos estatutos da entidade, evidenciando “a importância atribuída à educação nos projetos de construção de uma nação livre do trabalho escravo” (SILVA; MIGNOT, 2017, p. 242).

Art. 1- Libertar e educar o maior número de sócios de condição servil, de ambos os sexos, que a ele se filiem.

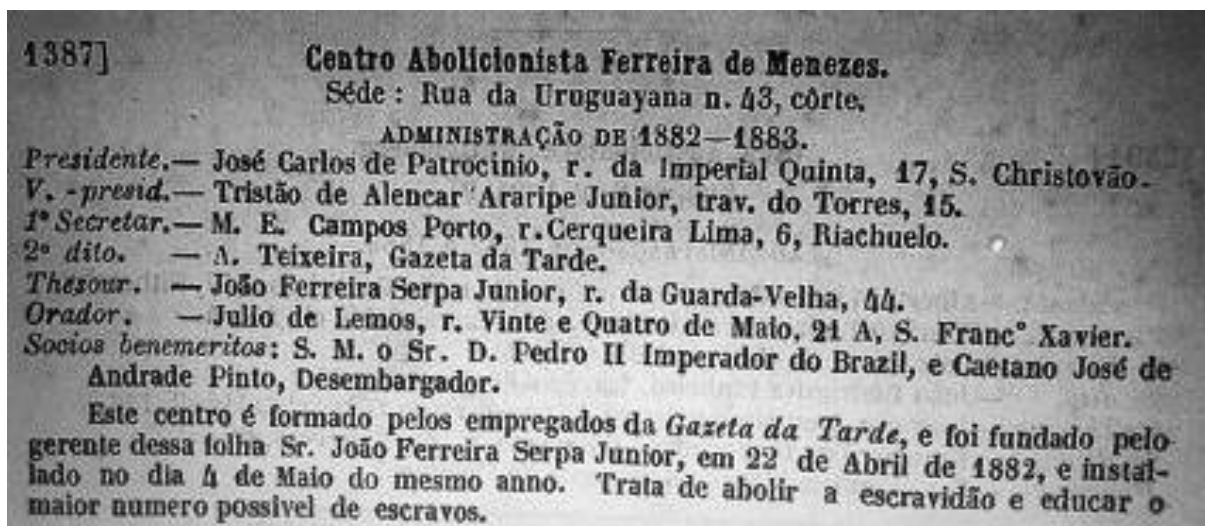
- Socorrer esses mesmos sócios, em caso de perseguição.

- Criar uma ou mais escolas primárias noturnas gratuitas para os sócios ou pessoas estranhas ao Centro.

- Promover festas, espetáculos, concertos, conferências, etc, etc, em benefício da caixa social. (GAZETA DA TARDE, 11 de maio de 1882, p. 3).

De acordo com o *Almanak Laemmert*, de 1883, o Centro Abolicionista Ferreira de Menezes, também fundado por João Ferreira Serpa Junior, então gerente da *Gazeta da Tarde*, tinha como sócio benemérito “S. M. o Sr. D. Pedro II o Imperador do Brazil”. Além da luta pela abolição da escravidão, estaria comprometido com o objetivo de “educar o maior número possível de escravos”.

Figura 1 – Centro Abolicionista Ferreira de Menezes



Fonte: Almanak Laemmert (1883, p. 1156)

Com o propósito de angariar recursos para o financiamento de suas ações, esse Centro promovia atividades culturais, a exemplo da “matineé” realizada no Teatro Polyteama, em 30 de dezembro de 1883, que contou com a participação, na parte “concertante”, de diversos artistas da companhia lírica do próprio teatro, tendo a banda de música dos “Meninos Desvalidos” tocado durante o evento. Na ocasião, “oraram o Sr. Turchi, Julio de Lemos, Clapp e o Dr. Cardoso de Menezes” (A FOLHA NOVA, 31 de dezembro de 1883, p. 2).

²⁴ De acordo com Silva e Mignot (2017), a rede abolicionista carioca abrigava diversas tendências, das mais radicais as mais conformistas, não se limitando a uma ação meramente discursiva. Ressaltam que os próprios abolicionistas faziam distinções entre tais tendências no seio do movimento. A expressão “abolicionista popular”, por exemplo, é encontrada no jornal *Lincoln*, publicação do Club Gutemberg, associada, entre outros, ao republicano João Clapp.

No caso do Club Abolicionista Gutemberg, uma associação criada por tipógrafos, cumpre destacar a inauguração da sua escola noturna gratuita, no dia 1.º de janeiro de 1882, no prédio n.º 97 da Rua das Flores. A instituição seria destinada à instrução de menores e adultos livres, libertos e escravos que a quisessem frequentar, sem distinção de cor, nacionalidade ou religião.

A festa de inauguração foi realizada em comemoração ao 20º aniversário da abolição do elemento servil nos Estados Unidos. De acordo com a *Gazeta da Tarde*, naquela data, o Club Abolicionista, precedido de seu estandarte, sairia às 9 horas da manhã da casa n.º 51 da Rua do Lavradio para a nova sede da Rua das Flores. Na ocasião, seria distribuído o n.º 2 do “Lincoln”, importante órgão de propaganda do clube. Conforme o anúncio da inauguração, a atuação das sociedades abolicionistas ultrapassava o objetivo da emancipação dos escravos, evidenciando que

[...] as sociedades abolicionistas, é bom que os senhores de escravos saibam, não curam só de libertar o escravo, fazem mais, restituindo-o à sociedade, preparam-o para sentir os deslumbramentos da luz (GAZETA DA TARDE, 1882, s/p).

Ao criar a escola gratuita, o Club Gutemberg “muito concorreria em benefício do país”. A fundação de escolas faria dos responsáveis por tal ação “beneméritos da pátria e da humanidade” (GAZETA DA TARDE, 27 de dezembro de 1882, s/p).

Conforme o boletim do primeiro ano de existência da escola, cujos dados foram publicados no jornal operário *O Artista*, as aulas eram “frequentadas por 104 alunos de nacionalidades e profissões diversas” (O ARTISTA, 24 de maio de 1883, p. 3). Ainda segundo o impresso, a escola funcionava em todos os dias úteis, das 6 às 9h da noite. Acerca dos exames de suficiência, realizados em dezembro, a *Gazeta da Tarde* noticia que foram compostos por provas de Leitura, Gramática e Aritmética adiantada, revelando que, na ocasião, a escola contou com a participação de professores de outras instituições, a exemplo do então professor e diretor da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista, Joaquim Ferreira da Gama (GAZETA DA TARDE, 13 de dezembro de 1883).

Além da manutenção da escola noturna, a exemplo de outras associações, como o Centro Abolicionista Ferreira de Menezes, esse clube promoveria atividades culturais com o objetivo de angariar fundos. Nos eventos, contava com a presença de “homens de letras, artistas, operários e representantes da imprensa, de corporações tipográficas e associações literárias” (SILVA; MIGNOT, 2017, p. 245).

A *Revista Typographica* de 12 de maio de 1888, véspera da assinatura da Lei Áurea, noticia a pretensão de reabertura do curso noturno do Club Abolicionista Gutemberg para adultos e analfabetos, que havia sido interrompido “para dar maior incremento à causa da liberdade dos infelizes cativos”. A luta pela extinção da escravidão justificaria, portanto, a suspensão das aulas noturnas, considerando a necessidade de que todos os esforços fossem concentrados na “grande causa”. Ainda segundo a notícia, teria sido organizada uma comissão para angariar donativos para a reabertura do curso. Nessa mesma ocasião, ofereceu-se para lecionar o Sr. Raymundo Pereira e Souza, reconhecido como aquele que teria prestado os mais relevantes serviços aos escravos fugidos (CIDADE DO RIO, 2 de junho de 1888).

Após a abolição, o clube resolveu tomar nova organização, passando a denominar-se “Club Gutemberg”, com a epígrafe *Independentia labore*. Novos estatutos foram adotados, prevendo a proteção, por todos os meios legais, de artistas e operários, quando injustamente presos e perseguidos, além dos objetivos de empregar os sócios que estivessem desempregados e manter escolas de instrução elementar (REVISTA TYPOGRAPHICA, 21 de julho de 1888).

Na *Gazeta da Tarde*, uma publicação torna explícita a missão que seria atribuída às “escolas abolicionistas”, nela a escola noturna do Club Gutemberg ganha destaque. Balizadas numa recorrente perspectiva, influenciada pelo ideário civilizatório iluminista, as mencionadas instituições deveriam levar luz aos egressos do cativeiro, então ameaçados pelo abismo da ignorância, missão interpretada como uma aspiração dos próprios libertos (LOPES, 2012, p. 86).

Visitamos sábado último, a escola noturna gratuita mantida pelo Club dos Libertos de Niterói. Fomos recebidos pelo seu diretor o nosso amigo João Clapp e pelos alunos. Percorremos o estabelecimento todo e nos admiramos do asseio extraordinário e boa ordem que neles se observam. Os alunos deram-nos brilhantes provas do seu adiantamento, o que mostra o quanto têm sido bem dirigidos àquelas inteligências pelos dignos professores, os Srs. Pinho, Rosa e Clapp. O nosso colega José do Patrocínio, usando a palavra, falou sobre o – Trabalho – e recebeu dos educandos os mais entusiásticos aplausos, assim como o nosso companheiro de redação Luiz Murat e o nosso colega de imprensa M.E. Campos Porto, que saudaram os alunos. Foram respondidos estes discursos pelos educandos Abel e Gentil. Terminada a visita fomos acompanhados até a ponte das barcas por todos os alunos no meio das maiores demonstrações de apreço. É nobre e digno o procedimento do Club dos Libertos, que dá o grande exemplo de educar aqueles que pelo seu esforço, são restituídos à liberdade. Educar um espírito por longos anos mergulhado nas noites [ilegível] do cativeiro, e da ganância é uma coisa extraordinariamente nobre. **Felizmente João Clapp, o grande lutador da abolição, estabelecendo o ensino do Club dos Libertos, tem dois grandes companheiros: a escola noturna da Cancela e a do Club do Gutemberg. Unam-se as associações abolicionistas, fundem escolas e a regeneração da pátria seria tanto mais rápida quanto maior for a educação do povo.** A preferência de alunos [ilegível] escolas é a grande prova de [ilegível] escravo restituído à sociedade. Mal saiu do abismo do cativeiro para atirar-se em outro- a ignorância. Eles querem também a luz. A recordação da visita que fizemos nos será eterna, e aqueles que visitarem aquela escola encontrarão no livro de visitantes os nossos nomes, uma honra que tivemos quando nas suas páginas o gravamos (GAZETA DA TARDE, 17 de abril de 1883, p. 1, grifo nosso).

Em relação ao texto, é oportuno destacar o papel atribuído à educação para a “regeneração da pátria”, tornando explícita a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização da sociedade e mudança social.

Em 23 de junho de 1885, a *Gazeta da Tarde*, ressaltaria a importância das associações abolicionistas representadas por João Clapp e José do Patrocínio, ratificando o papel das escolas noturnas a elas vinculadas:

Entre todas as associações reunidas á Confederação Abolicionista, pela organização especial a Caixa Libertadora José do Patrocínio e o Club dos Libertos de Nictheroy mais se sobressaem, já pelo número de pessoas que têm restituído á liberdade, já porque, sustentando escolas nocturnas gratuitas, educam os redimidos (GAZETA DA TARDE, 23 de junho de 1885, p. 2).

Assim, estariam novamente em evidência a Escola Noturna Gratuita do Club dos Libertos de Niterói e a Escola Noturna Gratuita da Cancela, instituições que mereceram significativa visibilidade nas publicações da imprensa carioca comprometida com a causa da extinção da escravidão.

A Escola Noturna Gratuita do Club dos Libertos: um exemplo a ser seguido

Em 27 de maio de 1882, a *Gazetinha* informava ao público leitor a intenção do Club dos Libertos Contra a Escravidão de Niterói de enviar aos adeptos da causa da “liberdade e instrução dos escravos” uma circular solicitando o auxílio para o estabelecimento de uma oficina de encadernação e pautação direcionada aos ingênuos. Na perspectiva de recomendar ao público os “louváveis desejos do humanitário” clube, a referida circular é então publicada na íntegra.

O Club dos Libertos contra a Escravidão vae dirigir a diversas pessoas e corporações as seguinte circular:

“O Club dos Libertos de Nitheroy, tendo em vista a resolução do grande problema social da liberdade e instrucção dos escravos, libertando, por accordo amigavel com os interessados, os que a ele se filiam, dando educação primaria e trabalho aos libertos e ingenuos em escolas apropriadas a esse fim, vem hoje á presença de V. Exa communicar que já funciona uma das suas escolas primarias e gratuitas á rua Guarany, n.11, em S. Domingos de Nitheroy, com cento e um alumnos matriculados.

Pretendendo esta instituição realizar pouco a pouco o seu desideratun, recorrendo ao valioso auxilio de todas as classes sociais que tão bem são interessadas no progresso e nos benefícios que aproveitam á humanidade em geral; solicitar um donativo pecuniario, por muito pequeno que seja, afim de auxiliar no estabelecimento de uma officina de encadernação e pautação que este club vae fundar, para receber os ingenuos.

Qualquer esportula que V. Exa dignar-se oferecer para esse fim terá a bondade de enviar á rua do Ouvidor, n.81, sobrado”.

É com abundancia de coração que recommendamos ao público os louvaveis desejos do humanitário Club dos Libertos (GAZETINHA, 27/05/1882, p. 1).

Conforme é possível notar, a pretendida oficina de encadernação e pautação seria disponibilizada em uma das escolas “apropriadas”, fundadas pela associação, direcionadas para a oferta de “educação primaria e trabalho aos libertos e ingenuos”. Pela circular, no entanto, apenas uma dessas instituições já estaria em funcionamento naquele momento. Tratava-se da escola localizada “á rua do Guarany, n. 11, em São Domingos de Nitheroy” (GAZETINHA, 27/05/1882, p. 1), que contava com 101 alunos matriculados.

A circular do Club dos Libertos é igualmente reveladora no que se refere aos objetivos dessa associação, que fariam da sua iniciativa um exemplo a ser seguido pelas demais. Pelo texto, as demandas da liberdade e da instrução dos escravos seriam o “grande problema social” daquele período, questões indissociáveis para a conquista do progresso e de seus benefícios, dos quais a “humanidade em geral” se aproveitaria. Três frentes, todavia, podem ser identificadas na perspectiva da superação deste “grande problema social”: a luta pela liberdade, que incluía a libertação por “acordo amigável”; a oferta da instrução primária, que combateria a ignorância; e a formação de trabalhadores, que garantiria ainda a produção de sujeitos úteis à sociedade, combatendo o vício da ociosidade ao estimular nas crianças o gosto pelo trabalho. Sob outro ponto de vista, no entanto, a oficina de encadernação e pautação poderia significar, para os desfavorecidos, maiores possibilidades de trabalho num cenário cada vez mais competitivo.

No estatuto do clube, aprovado pelo Governo da Província do Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1882, como observam Souza e Torres (2013), criação de escolas e de oficinas de trabalho consta entre suas finalidades:

Art. 1º. O Clube dos Libertos Contra a Escravidão, fundado em S. Domingos de Niterói aos 28 de março de 1881 tem por fim:

§ 1º. Libertar o maior número possível de escravos.

§ 2º. Socorrer aos sócios em caso de moléstia ou perseguição.

§3º. Criar escolas primárias noturnas e gratuitas, oficinas de trabalho para receber os sócios ou pessoas estranhas ao clube, devendo os escravos que as frequentarem apresentar consentimento expresso de seus senhores.

§4º. Promover concertos, conferências e quaisquer festas em beneficio da caixa social, obtida previamente licença da policia, quando os atos tiverem de passar-se em lugar público ou como tal considerado de direito.

Art.2º. O clube admite sócio de quaisquer sexo, nacionalidade e religião tendo capacidade jurídica e só lhes impõe o dever de colaborarem ativa e sinceramente na grande obra da abolição do elemento servil (ESTATUTO DO CLUBE DOS LIBERTOS CONTRA A ESCRAVIDÃO *apud* SOUZA; TORRES, 2013, p. 71).

Pelas “Instruções regulamentares da escola noturna e gratuita do Clube dos Libertos contra a Escravidão”, documento datado de 1881, ou seja, do ano anterior ao da abertura da escola, as aulas deveriam ocorrer em todos os dias úteis, das 7h às 9h da noite. A proposta era de oferta da instrução primária em quatro anos. O programa previa o ensino da Língua Nacional (até a quarta classe chamada de Leitura), Aritmética e Moral. Segundo Souza e Torres (2013), tal programa, de modo geral, assemelhava-se ao da escola da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (Sian)²⁵, diferenciando-se apenas pelo fato de que no programa da escola do Club dos Libertos não constavam as matérias “correspondentes ao ensino de Religião, que acompanhavam a disciplina de Moral no programa da escola da Sian” (SOUZA; TORRES, 2013, p. 74). Ainda de acordo o regulamento, estavam previstos exames de habilitação a cada três meses, acrescidos dos exames finais, que seriam de dois tipos: orais e em público e escritos, porém, realizados a portas fechadas. Os alunos seriam então classificados por meio das seguintes denominações: “bom” (para aqueles aprovados “com louvor”), “sofável” (para os aprovados “com distinção”) e “mau” (para os que não conseguissem a aprovação para as classes superiores). Na escola, haveria 12 classes, nas quais os alunos seriam matriculados conforme seus conhecimentos (SOUZA; TORRES, 2015).

Em 1883, a escola do Club dos Libertos contava com 97 alunos entre escravos, libertos e negros livres. Para além dos saberes escolares, a escola estaria voltada para a disseminação do ativismo político entre os alunos, como observado por Alonso (2015), o que, possivelmente, justificaria a existência de uma disciplina intitulada “Cidadania”, segundo nos aponta Monteiro (2004).

Convém destacar uma publicação da *Gazeta da Tarde* acerca de um grupo de cativos residentes na cidade de Niterói, que não podendo constituir-se regularmente em uma sociedade, por proibição legal, deliberou organizar um clube²⁶, de caráter privado, com o fim de propagar a liberdade de seus membros e de todos que sofressem a “brutal violência da escravidão”. O interessante é que foi estabelecido que todos os que se filiassem à entidade seriam obrigados a frequentar a escola noturna e gratuita do Club dos Libertos, que funcionava na mesma cidade (GAZETA DA TARDE, 26 de junho de 1885, p. 1).

Tal notícia já é bastante significativa somente por tornar explícita a mobilização dos cativos para a fundação de um clube privado com o fim de promover a liberdade de seus membros, exemplificando formas de resistência engendradas por esses sujeitos e nos levando a pensar na questão da luta pela liberdade a partir da perspectiva da população negra. Porém, sua importância também reside no fato de apontar a obrigatoriedade da frequência nas aulas noturnas por todos os que se filiassem ao clube, provocando a reflexão acerca do valor dado à instrução por essa população inserida no cativeiro, colocando em foco expectativas e iniciativas de escolarização ou letramento empreendidas pelos escravizados.

O Quilombo da Cancela

Associada à Caixa Libertadora José do Patrocínio, fundada pelo liberto Israel Soares e por ele também presidida, estava a Escola Noturna Gratuita da Cancela. Possivelmente inaugurada em 1879²⁷, inicialmente foi mantida às expensas do Capitão Emiliano Rosa de Sena, futuro sogro de

²⁵ Em 1868, essa sociedade apresentou um projeto para a criação de uma escola noturna e gratuita voltada para meninos livres menores de 14 anos, sendo esta uma das primeiras iniciativas de criação de cursos noturnos na capital do Império de que se tem notícia (SOUZA; TORRES, 2015).

²⁶ O clube dos escravizados adotou o nome do “legendário” chefe abolicionista Dr. José Mariano, deputado pernambucano.

²⁷ A matéria alusiva à comemoração do seu segundo aniversário, publicada pela *Gazeta da Tarde*, data de 1881.

Patrocínio. Então situada à rua da Cancela, na freguesia de São Cristóvão, era “tão cheia de pessoas de cor, a maioria escravos fugidos, que a vizinhança passara a denominá-la o ‘Quilombo da Cancela’” (MAGALHÃES JUNIOR, 1969, p. 91-92).

Na matéria publicada pela *Gazeta da Tarde*, em 22 de setembro de 1881, intitulada “Festa da Instrução”, consta que, pelo relatório do diretor, a frequência na escola atingia a média de 70 alunos, sendo que, naquele período, era de “cinquenta e tantos”. Um decréscimo justificado “pela terminação de várias construções do bairro”, que havia forçado “vários alunos a retirarem-se para outros pontos da cidade” (GAZETA DA TARDE, 22 de setembro de 1881, p. 3).

De acordo com o *Almanak Laemmert*, para o ano de 1882, a escola, que já contava “com mais de dois anos de existência”, tinha “o caráter inteiramente popular”, pois que ensinava “às classes da freguesia mais desprovidas da fortuna”, admitindo “pessoas de todas as nacionalidades e condições”. Público para o qual eram destinadas as “matérias elementares de instrução primária mais necessárias às classes proletárias”. Por essa publicação, nota-se, ainda, o uso do método de leitura da “Cartilha Maternal”²⁸ de João de Deus, por meio do qual os professores já teriam preparado “grande número de alunos” (ALMANAK LAEMMERT, 1882, p. 201).

Na apresentação de seu método para o ensino da leitura, João de Deus faz a seguinte observação no início da primeira lição:

Ora a verdadeira palavra do homem é a palavra escrita, porque só ela é imortal. Mas enquanto o ensino da palavra falada é o encanto de mães e filhos, o ensino da palavra escrita é o tormento de mestres e discípulos. Estranha diversidade em coisas tão irmãs! Deus, na sua providência, não o podia determinar assim. Há de haver meio fácilimo, grato, universalmente acessível, de espalhar essa arte, ou antes faculdade, sem a qual o homem não passa dum selvagem. Esse meio ou esse método não pode ser essencialmente diferente do método encantador pelo qual as mães nos ensinam a falar, que é falando, ensinando-nos palavras vivas, que entretêm o espírito, e não letras e sílabas mortas, como fazem os mestres. Pois apressemo-nos também nós a ensinar palavras e acharemos a mesma amenidade (DEUS, 1878, p. 2).

Como as palavras do autor sugerem, tal método não admitia o uso de silabários, mas somente do abecedário, a ser ensinado por partes, “de modo a formar palavras que se digam, que se ouçam, que se expliquem” (OLIVEIRA, 1998, p. 50 *apud* SILVA; MIGNOT, 2017, p. 252).

Também no anúncio publicado no *Almanak Laemmert* de 1882 é pontuado que, no interior da escola, deveriam ser “banidos todos os preconceitos”, tendo importância, apenas, “o merecimento do aluno, quer no aproveitamento, quer na conduta moral” (ALMANAK LAEMMERT, 1882, p. 207).

A publicação da *Gazeta da Tarde*, de 24 de julho de 1882 referente à realização, no Teatro Recreio Dramático, da festa comemorativa do primeiro aniversário da fundação da Caixa Libertadora José do Patrocínio, observa que a associação, composta em sua maioria por escravos e ex-escravos, prestava “relevantíssimos” serviços aos seus associados, não só libertando os que estavam submetidos ao cativeiro, mas também os educando, sendo que, para esse fim, mantinha uma escola noturna gratuita, que conquistava os melhores resultados pelos esforços dos professores que, “generosamente”, ali lecionavam (GAZETA DA TARDE, 24 de junho de 1882).

²⁸ Cartilha adotada como método oficial de aprendizagem de leitura pelas cortes portuguesas no final do século 19, que ganharia maior repercussão no Brasil no decorrer da Primeira República. Considerada um exemplo de inovação na alfabetização, o material construído por João de Deus, pedagogo e poeta português, recebe o nome de “Cartilha Maternal” por ter sido idealizado para o uso das mães (LOPES, 2012, p. 85).

Dentre os professores da escola, convém destacar José Rodrigues Pacheco Villanova²⁹, servidor público, enteado do Capitão Emiliano Rosa de Sena. A nota de seu falecimento, publicada na *Cidade do Rio*, revela que o professor Villanova “tomou para si a aula dos menores” da Escola da Cancela, antes mantida pelo Capitão, até quando foi possível sustentar aquela instituição “que tanto honrou o antigo Club Republicano de S. Cristóvão³⁰” (CIDADE DO RIO, 29 de agosto de 1898). Além do professor Villanova, no ano de 1883, nomes pertencentes à rede de sociabilidade de Patrocínio e de outros abolicionistas integravam o corpo docente da escola noturna, eram eles: João de Bulhões Mattos Marcial, médico de formação (GAZETA DA TARDE, 27 de fevereiro de 1889) e José Rodrigues de Barros, compositor na Tipografia Imparcial de Marques & Irmão, na qual Luiz Gama foi redator (SILVA; MIGNOT, 2017).

Ao exaltar a atitude filantrópica do comendador A. J. Gomes Brandão, que havia doado para uso dos alunos da escola “uma porção de canetas, algumas caixas de penas e dois frascos de tinta”, o anúncio da *Gazeta da Tarde* evidencia tratar-se de “uma escola pobre”, que vivia, “há quatro anos, dos escassos recursos de alguns raros contribuintes e da força de vontade de seus fundadores” (GAZETA DA TARDE, 16 de junho de 1883, p. 2). Como observam Souza e Torres (2013, p. 65), a exaltação do aspecto filantrópico sempre foi feita pela imprensa abolicionista quando se tratava de assuntos relativos às escolas noturnas e gratuitas, seja enaltecendo o “sentido da obra ‘benemérita’ de ‘derramamento da instrução’”, ou no que se referia “às doações para a manutenção” das escolas.

Schueler e Rizzini (2017) assinalam a aproximação do professor negro Hemetério José dos Santos com a Escola da Cancela. Segundo as autoras, esse seria um espaço escolar, desvinculado do poder público, onde o professor teria feito seus ensinamentos circularem. Em 17 de novembro de 1881, a *Gazeta da Tarde* publica uma nota sobre a doação para a instituição de 50 exemplares da sua obra *O livro dos meninos*, obra esta composta por textos curtos, com temas variados, centrados na formação cívica, moral e religiosa das crianças, atenta à questão racial. Nela, “os temas da escravidão, das teorias raciais e do respeito à mulher surgem em meio às lições de história, geografia, noções de higiene, civismo e devoção religiosa” (SCHUELER; RIZZINI, 2017, p. 86).

É forçoso observar que a Escola Noturna Gratuita da Cancela se constituiu em importante espaço de promoção de debates, palestras e reuniões, agregando sujeitos de condições sociais distintas em torno da causa da emancipação (SILVA; MIGNOT, 2017).

Considerações finais

As iniciativas educacionais de diversas associações abolicionistas, promovendo a criação de escolas noturnas voltadas para a instrução de escravos e libertos, apontam a defesa de uma correlação de ideias entre liberdade e instrução, reconhecendo esta como meio de integração dos sujeitos à sociedade.

Num momento em que a perspectiva da abolição ganha um vulto cada vez maior, essas instituições promoveram a difusão da cultura letrada para sujeitos inseridos no cativeiro ou bem próximos dele, numa sociedade socialmente hierarquizada pela escravidão e com baixos índices de letramento. E esses seriam também os leitores desejados pelos abolicionistas, que divulgavam suas ideias, propostas e projetos por meio dos periódicos.

²⁹ Abolicionista dedicado à causa da instrução popular, também foi colaborador na *Gazeta da Tarde*. Auxiliava os escravos fugidos, que se refugiavam na casa de seus pais, que “chamavam por escárnio- o quilombo da Cancela” (CIDADE DO RIO, 29 de agosto de 1898).

³⁰ Clube frequentado assiduamente por José do Patrocínio, antes de casar-se com Maria Henriqueta, filha do capitão Emiliano Rosa de Sena.

Para a população negra, destacadamente escravos e libertos, as escolas abolicionistas poderiam representar espaços de inclusão, de oportunidade para a conquista de maior autonomia e mobilidade social, não só pela aprendizagem das letras, mas também pela possibilidade de inserção, pela coletividade, nas discussões e debates em circulação acerca da perspectiva de extinção da escravidão, favorecendo a agência política desses sujeitos.

A obrigatoriedade de frequentar a Escola Noturna do Club dos Libertos, imposta àqueles que se filiassem ao clube dos cativos constituído em Niterói, revela a importância dada à educação por essa população. O mesmo pode ser observado quando pensamos na disposição desses sujeitos históricos de frequentar as aulas noturnas após longas jornadas de trabalho. Ainda que num contexto no qual invocações sobre filantropia ou controle se alternavam, para muitos escravos e libertos, as experiências educativas promovidas pelas escolas abolicionistas poderiam oportunizar a possibilidade de subverter a ordem social estabelecida, superar a violência da escravidão, a discriminação e a exclusão impostas pela questão racial, gerando expectativas em torno da conquista pela liberdade, inclusive pela liberdade de fato.

Referências

A FOLHA NOVA, 31 de dezembro de 1883.

ALMANAK LAEMMERT, 1882, 1883.

ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CIDADE DO RIO, 2 de junho de 1888.

CIDADE DO RIO, 29 de agosto de 1898.

DAMAZIO, Sylvia Damazio. *Da elite ao povo: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

DEUS, João de. *Cartilha Maternal ou arte da leitura*. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

GAZETA DA TARDE, 22 de setembro de 1881.

GAZETA DA TARDE, 24 de junho de 1882.

GAZETA DA TARDE, 27 de dezembro de 1882.

GAZETA DA TARDE, 17 de abril de 1883.

GAZETA DA TARDE, 11 de maio de 1882.

GAZETA DA TARDE, 16 de junho de 1883.

GAZETA DA TARDE, 13 de dezembro de 1883.

GAZETA DA TARDE, 23 de junho de 1885.

GAZETA DA TARDE, 26 de junho de 1885.

GAZETA DA TARDE, 21 de abril de 1887.

GAZETA DA TARDE, 27 de fevereiro de 1889.

GAZETA DE NOTÍCIAS, 11 de fevereiro de 1882.

GAZETINHA, 27 de maio de 1882.

JORNAL DO COMMERCIO, 9 de fevereiro de 1881.

GONÇALVES, Domingos Maria. *A Instrução agrícola e o trabalho livre*. Rio de Janeiro: Typographia Central de Evaristo Rodrigues da Costa, 1880. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242377>. Acesso em: 15 dez. 2018.

JORNAL DO COMMERCIO, 29 de março de 1883.

JORNAL DO COMMERCIO, 4 de agosto de 1887.

LOPES, Kátia Geni Cordeiro. *A presença de negros em espaços de instrução elementar da cidade-corte: O caso da Escola da Imperial Quinta da Boa Vista*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. *A vida turbulenta de José do Patrocínio*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1969.

MONTEIRO, Leonardo. *Abolicionismo em Niterói*. Rio de Janeiro. 2004. Monografia de Conclusão do Curso (Graduação em História) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Cátia. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino de leitura em Portugal. *Revista História da Educação*. Pelotas: ASPHE/Fae/UFPeL, v. 2, n. 4, 1998.

O ARTISTA, 24 de maio de 1883.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX*. 2014. Tese (Doutorado em História), – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

REVISTA TYPOGRAPHICA, 12 de maio de 1888.

REVISTA TYPOGRAPHICA, 21 de julho de 1888

RUA DO OUVIDOR, 12 de maio de 1900.

SANTOS, Cláudia Andrade dos. Projetos sociais abolicionistas: ruptura ou continuidade? *In: REIS, Daniel Aarão. Intelectuais, história e política (séc. XIX e XX)*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: Eduem, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de.; RIZZINI, Irma. Hemetério José dos Santos: professor e intelectual negro nas disputas pela educação na cidade do Rio de Janeiro. *In: CORD, Marcelo Mac; ARAUJO, Carlos Eduardo Moreira de; GOMES, Flávio dos Santos (org.). Rascunhos cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

SILVA, Alexandra Lima da.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Pelos caminhos da liberdade: sujeitos, espaços e práticas educativas (1880-1888). *In: VENANCIO, Giselle; SECRETO, Maria Verónica; RIBEIRO, Gladys Sabina (org.). Cartografias da cidade (in) visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2017.

SILVA, Alexandra Lima da. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230067, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230067.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOUZA, Flavia Fernandes de Souza; TORRES, Rosane dos Santos. Liberdade e Instrução: Projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880). In: CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia (org.). *Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

VALLE, Daniel Simões do. *Intelectuais, espíritas e abolição da escravidão: os projetos de reforma na imprensa espírita (1867-1888)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1407.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

SUJEITOS, IDEIAS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NA ESTRADA DE FERRO D. PEDRO II (RJ)

Adriana Valentim Beaklini

Introdução

A importância e magnitude da Estrada de Ferro D. Pedro II era tão grande que o seu capital se comparava apenas com o capital do Banco do Brasil³¹ ao final do século 19. Ela não era apenas a maior em relação ao capital, mas também devido à grande complexidade em sua montagem. Porém, os problemas não estavam restritos apenas à tecnologia em relação à engenharia ferroviária, mas à própria organização empresarial-administrativa, ao pessoal especializado na direção das obras, no serviço do tráfego e manutenção da linha, no serviço das oficinas de conserto e do telégrafo elétrico. Em outras palavras, esse empreendimento além de dispendir grandes somas de dinheiro, também exigia um nível elevado das forças produtivas.

Empregava, portanto, milhares de homens³² que trabalhavam entre Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo Fraccaro (2008), em 1897, 13.665 trabalhadores integravam seus quadros; e, em 1920, 18.774 trabalhadores. O quadro era composto desde altos cargos administrativos até os operários jornaleiros, ou seja, o trabalhador que recebia pelo dia trabalhado. Todos estavam sob o comando hierárquico inicialmente do Imperador e depois da Presidência da República. Essa empresa de grandes proporções, gerida pelo Estado e importante para a economia do país, estava organizada em cinco divisões: Administração Central, Tráfego, Contabilidade, Locomoção e Via Permanente. Justamente na seção Locomoção³³, responsável pelas atividades relacionadas ao serviço das locomotivas e a construção, conservação e reparação de material rodante, que encontramos a presença na folha de pagamento de uma professora, sinalizando a existência de uma escola dessa empresa. Esse foi o local escolhido para a criação de duas escolas, a de Primeiras Letras e a Prática de Aprendizes, ainda no século 19.

A busca por documentos que pudessem analisar essas instituições escolares foi ampla, mas infelizmente, poucos foram encontrados. Todavia ao deslocar meu olhar da instituição para os sujeitos que atuaram nelas e na ferrovia, consegui humanizar o espaço ao perceber sujeitos que entrelaçavam a sua própria história com a ferrovia e as escolas. A análise persegue, portanto, entre silêncios e esquecimentos, o tema por meios dos sujeitos que construíram suas vidas e trajetórias profissionais junto aos trilhos dessa ferrovia. Presentes na criação, consolidação ou reformulação das escolas na estrada de ferro, permitiram percorrer as ideias que circulavam e a história do processo

³¹ Cia. Estrada de Ferro D. Pedro II – Capital: 38.000:000\$000/Banco do Brasil – Capital: 30.000:000\$000 (EL-KAREH, 1982, p. 58).

³² A ferrovia configurava-se como um espaço de atuação majoritariamente masculino. Segundo Possas (2001, p. 90), a “[...] existência concreta [a mulher] é pouco percebida pelo discurso vigente dentro e fora da instituição [ferrovia]. Não são vistas como detentoras de individualidade, como personagens históricas concretas vividas mesmo na condição de ferroviárias. Apresentam-se sem relevância política e socialmente desvalorizadas. Mesmo aquelas que tenham nível de escolaridade, conforme se observa nos registros pessoais, não figuram nos relatórios, na documentação e correspondência oficial e mesmo na grande parte da memória dos ferroviários”.

³³ A Locomoção estava dividida entre as oficinas de São Diogo, na Capital, e a do Engenho de Dentro, onde estava a sede. No Engenho de Dentro, os trabalhos eram exercidos por mestres, ajudantes, limadores, torneiros, carpinteiros, serralheiros, caldeiros, fundidores, ferreiros, pintores, modeladores, correios, pedreiros, guardas, consertadores de carros e trabalhadores. Era o setor responsável pela reparação e montagem das locomotivas da ferrovia. Nessa divisão, os empregados eram chamados de operários (FRACCARO, 2008).

de implantação de instituições escolares junto aos trilhos. Teremos, então, três sujeitos, localizados administrativamente em lugares³⁴ diferentes dentro da Estrada de Ferro D. Pedro II, que permitiram lançar um olhar diferenciado para a implantação de escolas no interior dessa ferrovia.

Temos Pereira Passos, diretor da Estrada de Ferro e, portanto, afastado da área física das oficinas no Engenho de Dentro e com status diferenciado. Ele era o engenheiro que geria toda aquela ferrovia. Depois, Maria Amélia Jacobina, professora da Escola de Primeiras Letras, atuando dentro das oficinas, no rés do chão, na esfera mais próxima dos ferroviários. Mas que, ao mesmo tempo, é um elemento estranho, pois educação não era a atividade fim na ferrovia. E, por fim, temos Silva Freire, diretor também, mas de uma seção a Locomoção, próximo das oficinas, dos ferroviários e ainda engenheiro, portanto a voz autorizada a tratar dos assuntos da ferrovia e pelo seu cargo, da escola.

Um engenheiro, a ferrovia e a criação de escolas

Sujeito que transitou entre o Império e República, Francisco Pereira Passos foi escolhido e nomeado para diversos cargos públicos. Foi diretor da Estrada de Ferro D. Pedro II em dois momentos, um entre os anos de 1876 e 1880 e outro, quando a ferrovia já era denominada de Estrada de Ferro Central do Brasil, entre os anos de 1897 e 1899. Em ambos os períodos de sua gestão, escolas foram criadas. No primeiro momento de sua administração, iniciou a construção da Escola de Primeiras Letras, que foi inaugurada somente em 1882 e, no segundo momento, com a criação, no mesmo ano em que reassume a direção da ferrovia, da Escola Prática de Aprendizizes nas Oficinas do Engenho de Dentro.

Era um homem de seu tempo, um membro da aristocracia imperial³⁵, que, todavia, atuou na administração pública por um longo período, ultrapassando questões políticas e com múltiplas realizações. Além de reformador da cidade do Rio de Janeiro e inúmeros cargos assumidos em diferentes ferrovias, foi imputado a ele a criação das primeiras vilas operárias, a Assistência Municipal³⁶, e das primeiras caixas de previdência social³⁷.

Ademais, ele contrariou as expectativas paternas e não se envolveu com o Direito, como seria o esperado. Optou por se dedicar à engenharia que, naquele momento, estava em organização de seu campo e que era muito mais identificada com os trabalhos práticos e técnicos. Por intermédio de sua trajetória profissional, podemos identificar que a atividade dos engenheiros se complexificava com o processo de afirmação e institucionalização do campo. Não mais atuavam em aspectos puramente técnicos para passarem a formular, dirigir e executar diferentes etapas de uma unidade de produção, onde lhes cabiam também as funções financeiras e comerciais (MARINHO, 2015).

³⁴ Não atribuo valor a inserção e atuação de cada um deles. A escolha tem relação com as pistas deixadas por eles e as escalas de aproximação no processo de envolvimento com o ensino e as escolas na ferrovia.

³⁵ Seus pais eram os Barões de Mangaratiba, fazendeiros na localidade de São João Marcos, hoje pertencente ao município de Rio Claro. Nobres por concessão do imperador D. Pedro II, provavelmente no movimento que se fazia para conseguir apoio político e coesão ao Império, visto que o título de barão foi adquirido por decreto em 1860. “Não eram eles fidalgos de casta, mas o eram porque se distinguiram no trabalho agrícola e na propriedade do comércio, promovendo a riqueza da Nação...” (POLITANO, [18--?], p. 7). A importância e influência da Família Passos na região deveria ser grande, para justificar tal honraria, sendo assim, pode-se supor que possuíam grande quantidade de terras e escravos.

³⁶ Instituição destinada ao tratamento médico hospitalar de enfermos necessitados, assistência aos em situação de risco (idosos, órfãos, deficientes) e aos mortos.

³⁷ Provavelmente, por essas ações no campo social, Athayde (1944, p. 65), ao biografá-lo, faz questão de destacar que Pereira Passos não foi influenciado pela corrente socialista, “que há vários anos preocupa os líderes europeus”. O livro foi escrito no período da Segunda Guerra Mundial e o cenário brasileiro não era favorável aos integrantes das ideologias que se alinhavam concessão de benefícios sociais as camadas mais pobres. O biógrafo destaca que “na sua biblioteca, entre os inúmeros livros, não descobrimos as obras de Karl Marx, de Engels ou qualquer teórico do socialismo” (ATAHYDE, 1994, p. 65). Atribui suas ações à intuição de administrador, à sua bondade de coração e ao seu sentimento de justiça e que, por isso, não estaria filiado a nenhuma corrente filosófica ou política. Visão romântica de um administrador, que, provavelmente, devido à conjuntura política, bebeu da fonte de outros países para implementar sua atuação.

Mas qual era a proximidade de Pereira Passos com a área da educação? Visto que as escolas figuram nas duas gestões a frente da ferrovia. Nas minhas buscas fiquei intrigada com o diploma de sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, datado de fevereiro de 1878, justamente no período que estava à frente da ferrovia, na sua primeira gestão, quando deu início a construção da Escola de Primeiras Letras. A Associação foi criada em 1874, devido a um desdobramento das discussões empreendidas nas Conferências Populares da Glória³⁸. Essa organização foi uma iniciativa de particulares com o objetivo de instruir a população. Buscavam-se os ideais de civilização, sendo, portanto, urgente educar e instruir a população, e a criação de associações propiciou a reunião de pessoas que partilhavam ideias e interesses em comum, compostos de diferentes setores sociais e profissões.

A ideia de Pereira Passos, ao criar a escola elementar, poderia, talvez, ter vindo de entidades que conheceu. Localizei, dentre os muitos documentos da Coleção Particular Pereira Passos, no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, uma folha, aparentemente arrancada de alguma publicação, em francês, para divulgação da instituição Oeuvre D'Auteuil. Abaixo do nome dessa instituição, está escrito: "Pour l'éducation et l'apprentissage des Enfants pauvres et orphelins ou abandonnés"³⁹. O documento revela a preocupação em retirar as crianças pobres ou abandonadas da ignorância e fazer delas honestos trabalhadores. A instituição fundada em 1866, pelo abade Roussel, visava atender aos órfãos de Paris, com a pretensão de que cada criança acolhida aprendesse a ler e escrever, e prepará-las para a primeira comunhão. Além de procurar ensinar-lhes uma profissão, encaminhando-as a um "maître d'apprentissage".

Se os documentos guardados em arquivo já foram, em algum momento, selecionados, organizados ou mesmo sobreviveram às intempéries, então como entender a preservação dessa folha com propaganda da "Oeuvre D'Auteuil"? Será que essa informação, relacionada ao fato de Pereira Passos ser sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, é um indício do interesse dele pela educação e a formação profissional da criança? Pois, desse modo, tomei-a.

Esse sujeito, como dito anteriormente, fazia parte da elite imperial e podemos perceber sua legitimidade no campo da engenharia e entre os dirigentes imperiais, pela proximidade e empenho que Gastão de Orleans, o Conde d'Eu, esposo da Princesa Isabel, em uma carta datada de 1881, abordando estratégias para publicação do texto "Renseignements statistiques sur les chemins de fer au Brésil", redigido por Pereira Passos. Texto esse publicado na *Revue Generale des Chemins de Fer*, em julho de 1881.

A carta, além de expor a proximidade de Pereira Passos com a família real brasileira, pois o convite para encontrá-lo tinha um componente de relacionamento pessoal, ou seja, a aproximação dos filhos de ambos, destacava a preocupação com a divulgação dos avanços na ferrovia e a proximidade com veículos de divulgação de informações. Provavelmente, porque o Conde d'Eu presidiu o Instituto Politécnico Brasileiro, até 1889, que tinha como meta o incentivo de estudos e debates técnicos e científicos. As ideias circulavam, e os intelectuais aliavam-se nas estratégias de divulgação de conhecimento e legitimação no exterior.

Outro sujeito que pertence ao rol de amigos de Pereira Passos é Joaquim Nabuco. Localizei uma carta, de 1881, de Nabuco para ele. Nesse ano, Pereira Passos encontrava-se residindo em Paris, e a carta começa com um relato ameno de um presente enviado, um cachimbo. Mas, em seguida,

³⁸Essas conferências, foram assim denominadas por se realizarem em escolas públicas na Freguesia da Glória, no Município da Corte, e eram franqueadas a todos, pois seu objetivo era a instrução do povo. Mas, segundo Fonseca (1996), a sua plateia era constituída por um público específico, como a família imperial, a aristocracia da corte, os profissionais liberais e estudantes. Ocorreram no período de 1873 a 1889, quando foram interrompidas, sendo retomadas em 1891 (FONSECA, 1996).

³⁹Tradução: "Para a educação e aprendizagem de crianças pobres e órfãos ou abandonadas".

passa a questões políticas sobre a eleição que se desenrolava no Brasil e uma crítica ao público votante, que poderia impedir a presença de abolicionistas no Parlamento. Nabuco é um conhecido abolicionista que também se preocupava com a questão da educação profissional e teceu o seguinte comentário no livro *O abolicionismo*:

Escravidão e indústria são termos que se excluíram sempre, como escravidão e colonização. O espírito da primeira, espalhando-se por um país, mata cada uma das faculdades humanas, de que provém a indústria: a iniciativa, a invenção, a energia individual; e cada um dos elementos de que ela precisa: a associação de capitais, a abundância de trabalho, a educação técnica dos operários, a confiança no futuro. (NABUCO, 2000, p. 43).

Joaquim Nabuco defendia que a liberdade somente não produziria o bom trabalhador assalariado, para que isso ocorresse, era preciso que houvesse uma educação moral e uma educação profissional. E era enfático quanto à educação profissional, inclusive colocando-a à frente da educação do bacharel.

Será então que Nabuco e Pereira Passos compartilhavam questionamentos acerca da educação técnica dos trabalhadores? Ou da moral envolvida na formação do trabalhador e tão presente entre os intelectuais do século 19? São perguntas e pistas que nos ajudam a compreender melhor o sujeito Pereira Passos e suas ações.

Quando Pereira Passos chegou à direção da Estrada de Ferro D. Pedro II, em 1876, as oficinas do Engenho de Dentro já estavam sendo edificadas. À frente dessa gigantesca empresa, promoveu, em sua primeira gestão, a expansão da estrutura da ferrovia, com novas estações, implantação de serviços telegráficos, construção de armazéns, construção da estação marítima e, no que interessa a este texto, expandiu as oficinas e iniciou a construção da Escola de Primeiras Letras no Engenho de Dentro, que só foram concluídas em 1882, após sua gestão. A escola foi criada para atender a uma gama diversificada de crianças filhas de operários da estrada de ferro.

Outro vestígio importante foi fornecido pelo ofício do Senador Pedro Leão Velloso, em 1882, durante a implantação da Escola de Primeiras Letras, ao expor que essa escola não deveria estar sob jurisdição da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e sim confiada à direção da Estrada de Ferro D. Pedro II:

Em 22 de Novembro de 1882

Nº 443

Ao (?) Mº. do Impº sobre a escola das oficinas

[...] Tenho a honra de acusar o recebimento do aviso do Ministério dos Negócios do Império sob nº 5835, de 21 de novembro corrente, em que V. Exª se dignou declarar-me que o Ministério da Agricultura, Comercio e Obras Públicas resolveu confiar a direção da escola das oficinas do Engenho de Dentro da Estrada de Ferro D. Pedro 2º á Diretoria da mesma Estrada. Havendo dado logo o devido cumprimento ao Aviso sob nº 4625, de 24 de Agosto do corrente ano resta-me pedir a V. Exª haja por bem esclarecer-me se a escola da oficinas fica isenta de toda a jurisdição da Inspeção Geral da Instrução Primaria e Secundária do Município da Corte. [...]

Senador Dr. Pedro Leão Velloso [...] (OFÍCIO..., 1882, s/p).

Portanto, era a empresa que definia o que e como deveria ser estudado dentro de seus “muros”. Os indícios apontam para a ação educacional desenvolvida na ferrovia estava encerrada dentro da própria empresa e voltada para o mundo do trabalho tão específico que era desenvolvido no seu seio. Ainda assim, no ano de 1907, estavam matriculados, na Escola de Primeiras Letras, 60 alunos, sendo 33 do sexo masculino e 27 do feminino (FIGUEIRA, 1908).

Em 1897, durante o período republicano, Pereira Passos foi convidado a assumir novamente a direção da Estrada de Ferro, agora não mais designada D. Pedro II, mas Central do Brasil. Encontrou ali uma situação econômica complicada, pois apesar dos esforços do antigo diretor Paulo de Frontin⁴⁰, a ferrovia estava, naquele momento, deficitária. Ao assumir a, agora, Central do Brasil, encontrou Passos uma péssima situação financeira, não havendo regularidade dos horários dos trens já que, também nessas máquinas, existiam problemas: o inventário contabilizava 388 locomotivas, das quais 150 estavam em estado sofrível, e pelo acréscimo ao número de acidentes, que a cada dia aumentavam. Interessante, porém, que diante desse quadro de reerguer a Central do Brasil, Pereira Passos tenha dado continuidade à implantação da Escola Prática de Aprendizes nas Oficinas do Engenho de Dentro.

Assim como a Escola de Primeiras Letras já era um projeto discutido e que Pereira Passos levou à cabo em sua primeira gestão como administrador na ferrovia, a Escola Prática de Aprendizes também já estava debatida há algum tempo. Podemos perceber isso na dificuldade para estabelecer a data de criação de tal instituição, pois em obras como o *Oficinas do Engenho de Dentro*, de Lasmar (1982), e *A formação das estradas de ferro no Rio de Janeiro*, de Rodriguez (2004), cita-o como sendo 1897. Na publicação *Engenho de Dentro*, do Centro de Preservação da História Ferroviária do Rio de Janeiro (1983), e na *História da Engenharia no Brasil*, de Telles (1984-1993), o ano de inauguração remete-se a 10 anos antes, ou seja, 1887. Nos relatórios da Estrada de Ferro, somente em 1896, aparecem os primeiros registros da escola profissional. Baseada na *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*, de Figueira (1908), que definiu a data de criação da escola em agosto de 1897, o que me parece mais provável, com o número limitado a quatro aprendizes, tendo por fim administrar o ensino de desenho geométrico e de peças de máquinas.

Apesar de não ter sido criada na gestão de Pereira Passos, pois este assume a direção da ferrovia somente em setembro de 1897, ele dá continuidade a essa implementação, visto que há um aumento surpreendente no número de alunos em apenas quatro anos, passando a escola a contar com 70 alunos matriculados, período também no qual ampliam-se as matérias do ensino que eram ministradas com aritmética, geometria e desenho. Chegamos a 1901 com um aumento no número de alunos de mais de mil por cento. Não podemos esquecer que as escolas da ferrovia eram de responsabilidade do engenheiro, portanto, o diretor da estrada de ferro era responsável pela elaboração do programa de ensino que o submeteria à aprovação do Governo.

Uma professora na Escola de Primeiras Letras

Minha querida Chiquinha

Recebi sua cartinha e muito gratifico pelos parabéns que me dá. E sei que são sinceros; já esperava o seu entusiasmo pela minha nomeação, mas não supus que chegasse ao ponto de fazer-me uma [...] Tão pomposa!!

(CARTA DE MARIA..., 25/04/1882).

⁴⁰ André Gustavo Paulo de Frontin foi engenheiro civil e de minas, professor catedrático da Escola Politécnica, senador, prefeito do Distrito Federal e diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil por dois períodos, o primeiro entre 1896 e 1897, e o segundo entre 1910 e 1914. Fato interessante foi a fundação por ele e amigos, em 1885, de um Clube abolicionista na Escola Politécnica. Nava (2012) destaca o pleito desse clube para alteração do nome do largo de São Francisco para praça da Liberdade, em memória da libertação dos escravos, e aponta como integrantes os professores André Rebouças, Ennes de Souza, Benjamin Constant, Carlos Sampaio, Paulo de Fontin, dentre outros. Mas contraditoriamente em *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil* (1908) há a informação de o clube era composto na sua quase totalidade de filhos de fazendeiros ou de interessados na conservação do elemento escravo, que por si só é contraditório.

Com essas palavras, Maria Amélia Jacobina inicia uma carta, em 25 de abril de 1882, agradecendo os cumprimentos por sua nomeação para o cargo de professora da escola localizada nas oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, no bairro do Engenho de Dentro. Pelo teor, a epístola⁴¹ revela, nas entrelinhas, que a nomeação para professora era aguardada por ambas. Sua chegada à ferrovia como docente assinalava o início das atividades na escola. Adentro, portanto, no mundo da Estrada de Ferro por meio do olhar de uma mulher que trabalhava como professora em um espaço masculino, com uma visão particular de seu tempo, ao vivenciar, de dentro das oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, o processo de implantação e as mudanças na educação visto que, anos depois, foi criada a Escola Prática de Aprendizes, com caráter profissional.

A professora Maria Amélia Jacobina assumiu o objetivo de ministrar a instrução das primeiras letras aos filhos e filhas dos operários que trabalhavam nas oficinas do Engenho de Dentro, em 1882, quando começou a funcionar. Conceição (1987) aponta que a data de início das obras de construção do prédio é imprecisa, mas observou que as obras tiveram início junto com a construção das oficinas e da vila de casas para os operários. Rodriguez (2004), por sua vez, localiza a construção do prédio da escola no período que Francisco Pereira Passos dirigiu a ferrovia pela primeira vez, ou seja, no período compreendido entre 1876 e 1880.

A criação de complexos fábrica-casa, concentrava os trabalhadores no espaço da fábrica ou da oficina, difundiu-se no final do século 19 e atuou no controle de todas as esferas da vida do trabalhador, seja religiosa, lazer ou estudos. Góes (1988, p. 48) destaca que “a dominação e o controle sobre o trabalho pelo capital extrapolavam os limites do trabalho”. A educação na vila era uma valiosa ferramenta do processo de formação humana e profissional, sendo essencial para contenção dos conflitos provenientes da relação capital-trabalho, e, principalmente, para garantir a manutenção da ordem (MATOS, [2008]).

A Escola de Primeiras Letras, das oficinas do Engenho de Dentro, fazia parte desse processo de configuração de um complexo oficina-vila operária. Segundo Lasmar (1982), ocupava uma área de 308,60m² e possuía salas para ambos os sexos e residência (cômodos) para a professora, portanto, a escola era mista. O prédio tinha alicerces de alvenaria, paredes de tijolos e cobertura de telhas francesas. Internamente era pintado e, em 1888, foram colocados seis florões de ferro no forro do prédio, para ventilar as salas.

A fachada da escola indica que o prédio era bastante espaçoso e bem ventilado, pois possuía várias janelas e pelo menos duas portas, além de ter um “pé direito” alto. O seu interior era resguardado da rua pelas janelas altas e com uma estrutura de madeira na altura dos olhos.

Creio que a estrutura arquitetônica do prédio possa ser analisada a partir do fragmento da carta de Maria Amélia, em que informa que o objetivo inicial era fazer um curso de mecânica, que se levarmos em conta o tamanho das máquinas que a ferrovia utilizava, precisaria de muito espaço.

[...] dizendo-me que não se tinha feito isto a mais tempo por não haver recursos para aprontar mais cedo a mobília, e também porque a princípio a ideia era fazer um *curso de mecânica, e depois resolvido ser escola primária*; [...] ele correspondeu dizendo-me que ia conferenciar com o ministro para arranjar meios para o custeio da escola... (CARTA DE MARIA..., 25/04/1882, s/p. grifos nossos).

A primeira tentativa de ensino voltava-se para a aprendizagem de um ofício, visto que, no ano de 1869, o Regulamento a que se refere o Decreto n.º 4372 dizia ser responsabilidade do chefe de tração a direção de uma escola prática de maquinistas com conhecimento dos elementos de mecânica.

⁴¹ Essa carta faz parte do conjunto de trinta e seis cartas que compõem o acervo da Coleção Família Barbosa de Oliveira, na série Família Lacombe, na Fundação Casa de Rui Barbosa no Rio de Janeiro.

Não encontrei nenhum documento que apontasse para a sua concretização, provavelmente esse projeto foi abandonado, dando espaço para a construção da escola de primeiras letras, pois, como disse Maria Amélia, a intenção era criar um curso de mecânica. Somente em 1881, ocorreu a inauguração no segundo pavimento da Estação Central, da Escola Prática de Telegrafia⁴², que funcionou até o ano de 1884, quando fechou por falta de alunos matriculados.

A Escola de Primeiras Letras estava distante da Corte, mas encerrada no mundo do trabalho, controlada pela estrada de ferro. Localizada⁴³ junto às casas dos operários e à frente um grande jardim e a linha férrea, enquanto a Escola Prática de Aprendizizes, que foi criada em 1897, estava situada junto as oficinas de trabalho. Curiosamente, nota-se que a área limitada pelas casas dos operários abrangia 22.700m², da Escola Prática de Aprendizizes, 9.600X10.000m², mas a Escola de Primeiras Letras não tem sua área especificada, apesar de, na representação, parecer ser aparentemente maior que a outra.

A docente ressaltou, em sua correspondência, que a Escola de Primeiras Letras nasceu de forma precária e sem recursos, demonstrada pela carência de móveis, de materiais (pena e papel) e a falta de meios de custeio regular. Herculano Veloso Ferreira Pena, diretor da ferrovia, prometeu interceder junto ao ministro e no ano de 1883, o *Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II* na seção *Demonstração de todas as despesas feitas pela secção Locomoção*, acusava gastos com a escola. Dividido em duas partes: conta de custeio concernente à Locomoção e Contas diversas. No primeiro, junto à administração e ao escritório, as oficinas e os depósitos, condução dos trens dos viajantes, mistos e de carga, eventuais; e, por último, a Escola anexa às oficinas. Destaca o fato de a escola estar depois de despesas eventuais, como se não fizesse parte daquela estrutura. Consta das despesas somente o gasto com pessoal, ou seja, o salário da única professora. No segundo item, como o próprio nome já diz, são despesas extraordinárias e, novamente, por último, o item móveis e utensílios para a escola anexa às oficinas, que corresponde ao menor valor descrito da tabela.

A questão salarial também se apresenta em uma carta, sem data e destinatário, que me parece ser um rascunho, em que Maria Amélia tenta melhorar sua condição salarial ao solicitar a equiparação de seu cargo com a das professoras das escolas primárias do Estado, submetidas ao Ministério do Império. Escreve a docente:

[...] professora da escola primária anexa as oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, vem requerer ao governo de V. M. Imperial se digne de equiparar, em categoria e vantagens o cargo ora ocupado pela suplicante ao das professoras das escolas primárias do Estado submetidas ao Ministério do Império.

É evidente, Senhor, que reunindo a situação do professorado, qual hoje se acha constituído pela legislação da instrução pública no município neutro, o mínimo das condições de subsistência e futuro essenciais à decência e tranquilidade na vida do professor e correspondentes aos seus pesados deveres, não é possível sem prejuízo considerável para os interesses do ensino, deixar de afiançar aos profissionais incumbidos da escola que atualmente rege a petição, no Ministério da Agricultura, esse mínimo de garantias, sem o qual nenhum se poderá dedicar com essa eficácia que só a confiança inspira, aos sacrifícios impostos por tão árduo cargo.” (CARTA RASCUNHO..., [18--], s/p).

⁴² Cunha (2005) destaca que devido a multiplicação das comunicações telegráficas, iniciadas em 1852, foi criado, em 1881, o curso de telegrafia pública, junto à Repartição Geral dos Telégrafos. O curso contemplava matérias teóricas (princípios gerais de álgebra e geometria, princípios gerais de química e física aplicados às leis e teoria da eletricidade, desenho, dentre outros) e práticas (escrita telegráfica, manipulação de aparelhos, arranjo das baterias, dentre outros). Apesar dessa escola ser considerada de grande mérito para preparação de pessoal habilitado para o serviço do estado, das estradas de ferro e das empresas particulares por Souza Filho (1887, p. 90), aparentemente ele desconhecia a iniciativa desenvolvida na Estrada de Ferro D. Pedro II afirmando que “a medida adotada na Repartição Geral dos Telégrafos poderia ser vantajosamente ensaiada em outras oficinas mantidas pelo Estado, como a Imprensa Nacional e a Estrada de Ferro D. Pedro II”.

⁴³ Na planta das oficinas do ano de 1907, há a representação da disposição dos prédios na oficina do Engenho de Dentro (FIGUEIRA, 1908, p. 727).

Percebo que essa carta possui uma redação mais formal, pois aparentemente fora destinada a uma autoridade. Possui solicitações objetivas e fundamentadas para uma remuneração que garantisse a subsistência da emitente e ressalta a dedicação da missivista à profissão de docente. Relevante perceber que as condições materiais (salário, moradia, casa escolar, materiais didáticos etc.) eram precárias para o exercício da profissão docente ao final do século 19. De modo geral, o salário era “para as agulhas” nunca para o sustento de um lar, como no caso de Maria Amélia⁴⁴.

Em 1896, documentos permitem interpretar que a professora de primeiras letras já estava recebendo, entre o ordenado e as gratificações, 3:600\$000 e o professor de educação profissional, ainda sem remuneração estabelecida, o que ocorria talvez porque a escola profissional era planejada, mas ainda não tinha sido criada, o que vai ocorrer somente no ano seguinte. Ao comparar o salário de Maria Amélia às demais remunerações, percebo a docente é a mais mal remunerada. O diretor da Locomoção recebia 15:000\$000; o encarregado do depósito geral, 5:400\$000; os ajudantes de oficinas, 4:200\$000, enquanto a remuneração da docente só se igualava ao salário do ajudante do encarregado do depósito geral, aos contínuos e aos maquinistas de 3.^a e 4.^a classes (FIGUEIRA, 1908). Ou seja, o salário dela era um dos mais baixos na estrutura da ferrovia!

Um dado expressivo é que a organização do programa de ensino ficava a cargo do diretor da estrada de ferro que o submeteria à aprovação do governo, e a aplicação estaria sob fiscalização do subdiretor da divisão, no caso a Locomoção, podendo indicar o distanciamento de outras iniciativas educacionais promovidas no entorno da ferrovia ou mesmo da ação do Estado Imperial. Lembro que, durante a implantação da Escola de Primeiras Letras, foi definido que essa escola não deveria estar sob jurisdição da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, e sim confiada a direção da Estrada de Ferro D. Pedro II. Portanto, era a empresa que definia o que e como deveria ser estudado dentro de seus “muros”. Sem esquecer que o agente principal que movimentava a ferrovia, tanto no conhecimento técnico para construção e funcionamento como na gestão, eram os engenheiros⁴⁵.

O aumento da importância da necessidade de homens práticos, formados pelo ensino profissional, também deve ter impactado atuação na escola e da professora, visto que, em uma empresa como a ferrovia, na qual a educação não era sua finalidade, poderia provavelmente ter deslocado os cuidados e mesmo recursos da Escola de Primeiras Letras para a Escola Prática de Aprendizes. Afinal, a estrada de ferro foi considerada como “a grande escola prática” tanto da engenharia civil, como do ensino de ofícios.

Um engenheiro viajante na reformulação da Escola Prática de Aprendizes

José Joaquim da Silva Freire, engenheiro hidráulico e subdiretor da Locomoção da Estrada de Ferro Central do Brasil, foi nomeado para o Congresso Internacional de Estradas de Ferro⁴⁶, em 1905, na cidade de Washington. A partida do engenheiro⁴⁷ para o evento foi noticiada pelo *Jornal*

⁴⁴ A documentação localizada indica que Maria Amélia Jacobina foi casada, contudo, o não dito em suas cartas sinaliza que algo diferenciava a sua relação conjugal, pois, no decorrer da leitura de todas as suas cartas, o nome do marido ou a sua vida de casada, não foram citados nenhuma vez. Os indícios apontam, portanto, que a professora era separada do marido.

⁴⁵ A engenharia também estava presente na vida de Maria Amélia Jacobina representada por seu irmão, Antonio, que estudou na Escola de Pontes e Calçadas, local de formação da maioria dos engenheiros do século 19, inclusive de Francisco Pereira Passos e de José Joaquim da Silva Freire.

⁴⁶ Os congressos eram formas de circulação de ideias, tanto no plano nacional como no internacional, e de articulações políticas que poderiam legitimar modelos e práticas para aproximação com as nações civilizadas, possuindo intenção didática, normatizadora e civilizadora. Silva Freire, por exemplo, no Congresso Internacional de Estradas de Ferro, de 1905, observou sua face política, logo no discurso de abertura que foi proferido pelo Vice-presidente dos Estados Unidos, o Sr. Charles W. Fairbanks.

⁴⁷ Durante o período desta pesquisa, não foi identificado se apenas Silva Freire participou do Congresso Internacional de Estradas de Ferro ou se foi designada uma comissão. No relatório “Missão aos Estados Unidos”, Silva Freire não cita nenhum outro brasileiro.

do Brasil, de 1.º de abril de 1905, destacando, ao seu final, a preocupação com a formação da mão de obra e intenção de aproveitar a ocasião para conhecer formas de melhor aproveitar os aprendizes da Locomoção, provavelmente exemplos de práticas educativas para o ensino profissional. Mas, ainda, com a ideia preconcebida de enviar esses operários aprendizes à Europa para aperfeiçoamento.

O engenheiro viajou, portanto, na condição de representante da ferrovia e do governo brasileiro, e, em consequência, teve atribuições e encargos que viajantes com outros propósitos não possuíam. Para além de participar do evento, como viajante comissionado, deveria partilhar as discussões e as inovações que vivenciou durante a viagem, valendo-se, para tanto, da elaboração de um relatório. Intitulado *Missão aos Estados Unidos* e endereçado ao Dr. Gabriel Ozório de Almeida, diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, o longo relatório de 534 páginas foi publicado, pela *Imprensa Nacional*, somente em 1907.

O engenheiro não meramente descreveu a viagem, mas refletiu sobre o que viu, transportando para o papel suas impressões e as ideias por elas despertadas. Assim como em outros relatórios que “deixam escapar, algumas vezes, em meio à escrita obrigatória e fadada à impessoalidade, mais impressões, conclusões e proposições, marcas de si mesmos, de suas intimidades, de seus modos de ver o mundo” (MIGNOT; SILVA, 2011, p. 436), o seu não foi diferente.

Após o término do congresso, entre os dias 4 e 13 de maio, organizaram-se excursões por sete cidades americanas, durante nove dias, a convite da *American Railway Association*⁴⁸, que Silva Freire registrou em seu relatório com anotações de cada trajeto percorrido.

Por meio dos trilhos da ferrovia americana, Silva Freire visitou as cidades de Altoona, Pittsburg, Cleveland, Buffalo, Schenectady, Boston e Nova York. Em 23 de maio, finalmente, o engenheiro chegou ao seu destino, Nova York. Permaneceu um pouco mais nessa cidade para começar a segunda parte da sua missão, que consistiu em observar mais de perto o material rodante e as oficinas dos Estados Unidos. Por meio das relações travadas no Congresso que lhe permitiram ampliar seu capital social em solo americano, conseguiu adentrar as instalações da empresa *New York Central*, na qual pôde conhecer as escolas de aprendizagem que, segundo destacou, eram recentes. Todavia, a expansão da ferrovia nos Estados Unidos, caracterizou-se pela absorção de grande parte de pessoal da área da mecânica e afins, disponível no país e, ainda assim, precisou importar a mão de obra, principalmente de origem escandinava. Para os americanos, no contexto do imperialismo, era necessário que o operariado acompanhasse, ou superasse, em grau de instrução, os europeus. Por esse motivo, os estabelecimentos americanos tomaram para si a instrução dos “artistas mecânicos” de suas oficinas, criando escolas.

Silva Freire (1907, p. 432) considerou o método de ensino adotado nessa empresa como “o mais completo e o que melhor se aplica os processos práticos de aprendizagem e melhor educa o que deva ser o perfeito operário moderno”. Esse operário deveria ter a formação não só profissional, mas também como homem e cidadão. O engenheiro aproxima-se das ideias que circulavam e postulavam, no final do século 19, a educação como princípio vital da civilização, indispensável à ordem moral, pois figurava como meio seguro de tornar o homem melhor e mais completo, sendo essa a base de todos os progressos, que amainavam os conflitos e incentivavam a paz, a ordem e a justiça na sociedade (SOUZA FILHO, 1887). A educação era tomada como princípio para a formação de cidadãos e para a promoção da ordem, ao apaziguar a questão operária.

⁴⁸ A *American Railway Association*, segundo Silva Freire (1907), representava 95% da rede total americana, na qual fazia parte dela 220 companhias de caminhos de ferro. Stuyvesant Fish foi presidente dessa associação entre os anos de 1904 a 1906 e responsável pelo Congresso Internacional de Estradas de Ferro.

Ao método de aprendizagem americano, associava-se não só uma competência profissional, mas também um modelo ideal de comportamento esperado de operário. A habilidade profissional não estava dissociada das atitudes em sociedade do homem e do cidadão. Além disso, a tendência da instrução norte-americana era o fortalecimento do indivíduo para vida, incentivando o ânimo e a coragem no trabalho e confiança em seus próprios esforços; desenvolvendo seu espírito de iniciativa e libertando-o de tudo que não tivesse aplicação ao trabalho a que ele se destinava. Ou seja, o trabalhador deveria saber apenas o que o seu trabalho solicitava. Aproximava-se às ideias de Smith (1996) e do liberalismo, de que o trabalhador só deveria aprender o que utilizaria em seu trabalho, no entanto, a atitude do indivíduo era o elemento responsável pelo sucesso ou o fracasso, particularizando sua relação na sociedade.

Nas escolas da *New York Central*, os limites de idade para admissão ao curso profissional era de 17 a 21 anos. Portanto, os candidatos deveriam ter concluído o ensino elementar, conhecer as quatro operações e serem aptos a resolver problemas que as envolvessem. As frações decimais também deveriam ser conhecidas pelo candidato, além de uma prova de inglês para verificar se sabiam ler e escrever corretamente. Segundo Silva Freire, os exames para admissão eram muito rigorosos, procurando reconhecer não só as aptidões naturais, mas também os hábitos de ordem e disciplina doméstica para, somente assim, classificá-los nas disciplinas de caráter teórico. Mesmo depois de admitido aos quadros da escola, o aluno-aprendiz continuava a ser avaliado no seu modo de viver⁴⁹, seu caráter e energia moral pelo instrutor.

O exame físico estava presente no processo de admissão da *New York Central* e estavam voltados para a aptidão visual e auditiva, uma característica da avaliação laboral do indivíduo. Mas antes de serem admitidos, os alunos da escola americana ainda eram submetidos a uma inspeção médica, por profissionais pagos pela própria companhia. Só eram inclusos em seus quadros os que tinham boa saúde física e mental. Sendo assim, é possível supor que qualquer candidato interessado poderia inscrever-se, diferenciando-se da escola nas oficinas da ferrovia brasileira, que destinava suas escolas para um público já definido, os filhos de ferroviários ou crianças indicadas por eles.

O curso completo, na *New York Central*, durava quatro anos para os candidatos que não possuíam nenhum aprendizado no ofício ou diminuído este tempo, para aqueles que já estivessem familiarizado com o trabalho. Silva Freire (1907) assinalou que os candidatos que mais aproveitavam os cursos profissionais eram aqueles oriundos das escolas públicas, ambicionando possuir uma profissão e não cursar o nível superior. O autor indica que, provavelmente, eram os candidatos mais pobres e que precisavam sobreviver. Aqueles que desejavam, pela escola, inserir-se rapidamente no mercado de trabalho.

A instrução dos aprendizes naquelas escolas americanas era alcançada com a frequência nas aulas teóricas e no trabalho na oficina, que se dividia em nove especialidades: mecânico, caldeiro de ferro, ferreiro, moldador, modelador, caldeiro de cobre, pintor, aplainador e preparador de ferragens de carros. A escolha por qual atividade na oficina o aluno escolheria acontecia após percorrer os diversos serviços disponíveis. Para ensinar, havia um instrutor, desenhista ou engenheiro mecânico, para dirigir os trabalhos dos cursos; e um mecânico ou oficial, competente em diversas outras áreas, que além do seu serviço regular, era, também, responsável por dirigir e fiscalizar o trabalho na oficina. Ao mestre, cabia fiscalizar o aprendiz do ponto de vista disciplinar.

⁴⁹ Não era permitido, por exemplo, que o aprendiz fumasse, mesmo em casa, pois, além de ser prejudicial à saúde, tal ato se identificava com um hábito que acarretava a falta de energia e de vontade própria.

A instrução na classe americana era oferecida duas vezes por semana e por ter caráter eminentemente prático, os aprendizes eram obrigados a estudar e resolver os problemas referentes às matérias ensinadas em casa, sendo avaliados regularmente. A base do ensino repousava no desenho, com os aprendizes começando a desenhar antes mesmo de conhecerem os rudimentos da geometria. O método de estudo do desenho consistia em executar, com maior exatidão e asseio, desenhos sobre peças de máquinas, em ordem de dificuldade crescente. Além disso, existiam quadros com peças de máquinas que serviam para o trabalho a mão livre.

Somado ao ensino elementar da mecânica, da física e da química, aplicadas aos trabalhos das oficinas, promoviam, também, conferências para o aperfeiçoamento intelectual dos aprendizes. Mas não só isso, os americanos preocupavam-se com o desenvolvimento físico e a aquisição de hábitos sociais saudáveis, criando clubes de esporte patrocinados pela administração da empresa. Ou seja, o controle era exercido em todas as esferas da vida do aprendiz, além de procurar incutir determinados hábitos considerados ideais.

Ao conhecer o currículo e a metodologia dessas escolas, as ideias de Silva Freire (1907, p. 436) são impactadas e expressas da seguinte forma:

Impressionado por tais exemplos tem o signatário destas linhas procurado, com os elementos disponíveis nas Oficinas do Engenho de Dentro, dar uma nova feição ao ensino que pela manhã era dado a alguns aprendizes, fixando para isso um método de instrução que melhores resultados deve trazer ao desenvolvimento profissional do nosso pessoal operário, cuja aptidão nata apenas precisa de cultura adequada para rivalizar com os mais hábeis artistas europeus e americanos.

O engenheiro realmente ficou impressionado com o que viu na escola da *New York Central*, indicando a possibilidade de utilização de tal método para a formação do operário nas oficinas do Engenho de Dentro. A “aptidão nata” dos trabalhadores brasileiros precisava ser lapidada com cultura para se igualar e rivalizar a outros profissionais, europeus e americanos. Parece-me que, ao ver em prática tal modelo, começava a abandonar a sua ideia inicial de enviar aprendizes para a Europa em busca de aperfeiçoamento.

Rapidamente Silva Freire organizou-se para aplicar tal método na Escola Prática dos Aprendizes das oficinas do Engenho de Dentro. Redigiu uma ata, datada de 15 de fevereiro de 1906, antes mesmo da publicação do relatório, definindo como deveria estar organizado o ensino profissional na ferrovia, reforçando o que Rodriguez (2004) observou: até 1906 não havia um ensino profissional metodizado na ferrovia brasileira. A formação profissional não possuía monitoramento das atividades dos aprendizes, pois “os alunos eram colocados na oficina e, através da observação do trabalho de outros operários, aprendiam a manipular as ferramentas e executar tarefas” (RODRIGUEZ, 2004, p. 24).

A ata de 1906 expunha seu objetivo: organizar a Escola Prática de Aprendizes, criada em 1897. Além de entender a escola como o local para a preparação do aprendiz, fornecendo a ele ensinamentos necessários para se tornar um ótimo operário. A escola deveria ser o espaço para a aprendizagem formal de conteúdo, a ser vivenciado, aplicado e experimentado nas oficinas. A partir da apropriação do modelo educacional desenvolvido nas ferrovias americanas, Silva Freire organizou e o adaptou para a ferrovia brasileira, um modelo de ensino profissional, procurando afastar-se das antigas práticas de *aprender fazendo*. Inicialmente, já se diferenciava do modelo americano, que tinha duração de quatro anos, enquanto o implantado pelo engenheiro tinha apenas três anos, organizado da seguinte forma:

Quadro 1 – Matérias - Escola Prática de Aprendizes, 1906

1º ano	Português, aritmética, geometria e desenho linear
2º ano	Aritmética, geometria plana e no espaço, estudos de escalas, desenho de máquinas, conhecimentos gerais de materiais metálicos de madeiras e croquis de diversos detalhes de máquinas
3º ano	Elementos de álgebra, mecânica, física, química, problemas práticos e desenho de máquinas.

Fonte: organizado pela autora a partir da Ata 1906, do curso da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, localizada no Centro de Memória da ETET Silva Freire/FAETEC

As matérias e a disposição serial delas pelos anos são semelhantes ao modelo americano, prevendo, inclusive, a realização de exames das matérias do 1º ano, por meio dos quais os aprendizes poderiam, ou não, ser admitidos em um ano superior. Contudo, era importante percorrer todas as oficinas, pois, assim, os aprendizes poderiam conhecer todos os ofícios oferecidos e adquirir conhecimento prático para escolher em qual pretendia especializar-se. Esse contato mais geral estava previsto para acontecer no 1º ano do curso, para, a partir do 2º ano, o aluno poder optar em qual delas se dedicaria, tal como no método americano.

Previa-se a admissão dos alunos no início de cada ano, e as vagas eram destinadas às crianças com idade compreendida entre os maiores de 12 anos e menores de 15 anos, afastando-se do exemplo americano que definia a idade entre 17 e 21 anos para os candidatos a aprendizes. Devido à idade inicial de admissão na Escola Prática de Aprendizes, suponho que os alunos, assim como na América, já deveriam ter o domínio da leitura, da escrita e das contas, oferecidas pela educação elementar.

As avaliações físicas foram praticadas na escola do Engenho de Dentro, isso porque, para a matrícula, era necessário o atestado de vacinação (face à política higienista contra a varíola e outras epidemias comuns na cidade do Rio de Janeiro desde o período colonial), de boa constituição física, atestada por um médico, e do atestado firmado pelo professor que tivesse ministrado a educação elementar ao candidato. Todos os atestados deveriam ter firma reconhecida, talvez para se precaver de possíveis falsificações. Naquele momento, a instrução elementar estava dissociada da aprendizagem profissional, pois durante o processo de admissão, aparentemente, somente os atestados bastavam, não existindo o pré-requisito de ter estudado na Escola de Primeiras Letras da ferrovia. Nem mesmo determinava que as vagas estivessem destinadas a candidatos com ligações familiares com os ferroviários. Porém, a *Gazeta de Notícias*, do dia 10 de abril de 1910, publicou o processo de admissão para a escola naquele ano, com um chamado para a prova escrita, ou seja, as regras para a entrada na escola já haviam mudado. Em um curto período de tempo, os atestados não mais bastavam.

A proposta de Silva Freire, baseada no modelo americano, esbarrou na necessidade de adequação do espaço da escola, assim como dos profissionais que ministrariam esses conhecimentos. Em um primeiro momento, a ausência de instalações apropriadas, na realização da aprendizagem prática, para a escola, aliada à falta de instrutores qualificados, acabou por manter os alunos aprendendo nas oficinas gerais da Locomoção, semelhante ao processo de aprendizagem anterior (FONSECA, 1986). Além disso, nos primeiros anos, os aprendizes não contaram com a assistência de um instrutor que os acompanhassem durante a aprendizagem, para orientação no manejo das ferramentas, e que, portanto, não os permitia obter “metodicamente os conhecimentos” para a vida profissional, como seria o ideal. A regulamentação existia, mas no cotidiano continuava a prática anterior. Embora fosse deficiente na aplicação dos métodos de ensino regulamentados na Ata de 1906, a escola obteve um Grande Prêmio, conferido pelo júri da Exposição Nacional, realizada em 1908.

O engenheiro Silva Freire que partiu para os Estados Unidos, não foi o mesmo que voltou de lá. A viagem promoveu mudanças na forma de pensar do engenheiro, alterando o seu entendimento da importância e de como educar os trabalhadores da estrada de ferro. Aumentou seus conhecimentos ao entrar em contato com outras experiências, permitindo comparações que se concretizaram na proposta de um modelo educacional nacional para a ferrovia, em busca dos ideais republicanos à época de modernidade e progresso.

Considerações finais

Na medida em que me aproximei cada vez mais da Estrada de Ferro D. Pedro II, identifiquei peculiaridades, tanto na sua criação quanto na existência das escolas no espaço das oficinas. Diferentemente das outras ferrovias, que expandiam seus trilhos pelo Brasil, essa estrada de ferro era pública, ou seja, do Império brasileiro. Além disso, uma carta indicava que as escolas estavam sob administração, tanto financeira como pedagógica da ferrovia. Elas não estavam contidas na esfera da educação, melhor dizendo, esses estabelecimentos escolares não faziam parte da rede educacional do Estado brasileiro, diferenciando-se das escolas mantidas pelo poder imperial e controladas pelo Ministério do Império, por meio da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Eram uma experiência própria da empresa ferroviária.

Das instituições escolares nas oficinas da Estrada de Ferro, cheguei aos sujeitos e deles voltei às escolas, mas, principalmente, percebi que a criação desses estabelecimentos estava imersa em um emaranhado de questões sociais, políticas e econômicas. Nesse percurso, o campo da engenharia se consolidava, legitimando a profissão do engenheiro, que, por meio da área de atuação e influência na sociedade, levava a cabo os ideais de modernidade e o progresso. Por outro lado, ao optar pela metodologia de adentrar às trajetórias dos sujeitos, diminuindo minha escala de observação, permiti-me observar a importância estratégica da ferrovia, as relações de poder estabelecidas dentro e fora de seus muros, além dos sujeitos que a compunham.

Referências

- ATHAYDE, R. A. de. *Pereira Passos: o reformador do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1944.
- CARTA DE GASTÃO de Orleans, Conde d'Eu para Francisco Pereira Passos, 09/01/1881. Acervo Museu da República.
- CARTA DE JOAQUIM Nabuco para Francisco Pereira Passos, 14/07/1881. Acervo Museu da República.
- CARTA DE MARIA Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina. 25/04/1882. Acervo FCRB.
- CARTA RASCUNHO de Maria Amélia Jacobina, sem destinatário, [18--]. Acervo FCRB.
- CONCEIÇÃO, F. C. *Centro de Formação Profissional Silva Freire: histórico*. Rio de Janeiro: CBTU, 1987.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp, 2005.
- EL-KAREH, A. C. *Filha branca de mãe preta: a Companhia da Estrada de Ferro D. Pedro II - 1855-1865*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

- FIGUEIRA, M. F. *Memória histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.
- FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai, 1986.
- FONSECA, M. R. F. da. As “Conferências Populares da Glória”: a divulgação do saber científico. *Hist. Cienc. Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 135-166, 1996.
- FRACCARO, G. C. *Morigerados e Revoltados: trabalho e organização de ferroviários da Central do Brasil e da Leopoldina (1889-1920)*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.
- GÓES, M. C. *A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro, 1888-1911*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- GUZZELLI, B. G. *Ferrovias, trabalho e habitação: vilas operárias de campinas (1883-1919)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos-SP, 2014.
- LASMAR, T. *Oficinas do Engenho de Dentro*. Rio de Janeiro: Datilografado, 1982.
- LENZI, M. I. R. *Pereira Passos: notas de viagens*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- MARINHO, P. E. M. de M. Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II: a grande escola prática da nascente Engenharia Civil no Brasil oitocentista. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 203-233, 2015.
- MATOS, V. C. *Do lar a fábrica: mecanismos de pressão social, disciplina e controle moral na Primeira República (1892-1919)*. Salvador/Bahia: Travessia, [2008]. p.1-11.
- MIGNOT, A. C. V.; SILVA, A. L. da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 435-458, 2011.
- NABUCO, J. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- OFÍCIO do Senador Pedro Leão Velloso. Acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 1882.
- POLITANO, P. *Biografia histórica do engenheiro Francisco Pereira Passos*. São Paulo: Livraria Martins Editora, [18--?].
- POSSAS, L. M. *Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista*. Bauru-SP: Edusc, 2001.
- PRESERVE - CENTRO DE PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA FERROVIÁRIA DO RIO DE JANEIRO. Engenho de Dentro. Rede Ferroviária Federal S.A.: Rio de Janeiro, 1983.
- REVEL, J. *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RODRIGUEZ, H. S. *A formação das Estradas de Ferro no Rio de Janeiro: O resgate da sua memória*. São Paulo, SP: Memória do Trem, 2004.
- SILVA FREIRE, J. J. da *Missão aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.
- SILVA, A. L. da. Ideias em movimento: viagens como horizonte na historiografia da educação. *Roteiro*, Joaçaba, p. 109-126, 2013.

SILVA, G. P. da. *Pereira Passos: o reformador*. Rio de Janeiro: datilografado, 1943.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1996.

TELLES, P. C. da S. *História da engenharia no Brasil*. Rio de Janeiro: Clavero Editoração, 1984-1993. 2 v.

TELLES, P. C. da S. *História da Engenharia Ferroviária no Brasil*. Rio de Janeiro: Notícia e Cia, 2011.

CAPILARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NA BAIXADA FLUMINENSE: REFLEXÕES EM TORNO DE IGUAÇU (1870-1933, RJ)

Angélica Borges

Amália Dias

Introdução

Este estudo tem como proposta realizar uma análise acerca do processo de criação e provimento das escolas públicas primárias no município de Iguaçu a partir da década de 1870 até 1933, ano do seu centenário. Utilizamos fontes diversas como os relatórios dos presidentes da província, relatórios dos diretores da instrução da província, relatórios da instrução pública do Estado do Rio de Janeiro, Almanak Laemmert, periódicos, documentos do Fundo Departamento de Educação do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, mapas de matrícula e fotografias.

Nas duas últimas décadas do Império, houve um aumento do número de escolas públicas primárias, impulsionado pelo Decreto Provincial 1.470 de 3 de dezembro de 1869, que determinou que todas as freguesias da Província do Rio de Janeiro deveriam ter, pelo menos, uma escola para cada sexo e também em razão da Lei do Ventre Livre de 1871, que colocou na pauta dos debates da época a educação dos ingênuos. As medidas incidiram consideravelmente no aumento de número de escolas na região que hoje corresponde à Baixada Fluminense, incluindo o município de Iguaçu. Com o advento da República, sucessivas reformas da administração pública buscavam *fazer o Estado, fazendo escolas*, por meio de normas para criação e manutenção de escolas primárias públicas, regras para lotação de professores e formas de inspeção da frequência escolar.

A reflexão pretende perceber continuidades e discontinuidades dos projetos de escolarização na região, ao longo de aproximadamente seis décadas, por meio do quantitativo de escolas criadas e pelo processo de provimento delas, dando a ver as tensões existentes entre Estado e professores.

Escolarização em Iguaçu no período do Império (1870-1889)

Em 1870, um relatório da presidência de Província destacou a existência de 281 escolas públicas primárias no Rio de Janeiro, sendo 150 do sexo masculino e 131 do sexo feminino. No entanto, apenas estavam providas e em exercício 114 e 73, respectivamente. Em outro relatório do mesmo ano, o diretor da instrução Thomas Gomes dos Santos apresenta a estimativa de 220 escolas públicas, sendo 216 escolas públicas nacionais e quatro escolas alemãs. O diretor também destaca a existência de mais 15 escolas que ainda não haviam sido classificadas, mas que se encontravam entre as 21 — criadas em virtude do Decreto n.º 1.470 de 1869 — que receberiam fundos de acordo com a lei vigente. Desse quantitativo apresentado, estavam providas 190 escolas, sendo 115 escolas para meninos e 75 para meninas. Havia 6.858 alunos ao todo, sendo 4.582 alunos e 1.976 alunas matriculados nas escolas públicas nacionais e 292 nas escolas alemãs (153

meninos e 139 meninas). No caso das escolas particulares, a estimativa do relator era de 113 escolas, sendo 50 primárias do sexo masculino, 41 do sexo feminino; 18 de instrução primária e secundária masculina e cinco femininas⁵⁰.

Trazemos esses dados para situar o esforço de escolarização existente naquele período, envolvendo as instâncias governamentais e instituições privadas na Província do Rio de Janeiro. Observa-se um crescimento significativo em relação às décadas anteriores. Em 1850, eram 95 escolas, sendo 64 para meninos e 31 para meninas. Esse investimento estava inserido nos projetos de civilização da sociedade que, na década de 1870, ganham novos contornos em razão da Lei do Ventre Livre em 1871. Outro fator que incidiu no aumento do número de escolas foi o Decreto Provincial 1.470 de 3 de dezembro de 1869, que determinou que todas as freguesias da Província do Rio de Janeiro deveriam ter pelo menos uma escola para cada sexo, elevando consideravelmente o número de escolas de meninas. Dados do relatório do diretor da instrução de 1873 assinalam que o quantitativo total de escolas subiu para 440, entre as quais as 148 escolas femininas providas e 37 escolas femininas vagas.⁵¹ Como esse processo de ampliação e de capilarização da malha escolar fluminense por todas as freguesias da província reverberou em Iguaçú?

Criado em 1833, o município de Iguaçú era descrito como uma região pantanosa, assim como o município vizinho denominado Estrela. As características geográficas de Iguaçú, segundo Guedes (2012), favoreciam o aparecimento de febres intermitentes que acometiam a população formada por proprietários de terra; brancos, pretos e pardos pobres livres e libertos; e escravizados. Iguaçú possuía uma importância na área comercial e econômica que entrou em crise com a construção da estrada de ferro por Barão de Mauá, ligando a Corte ao Vale do Paraíba do Sul. Para Guedes, a ferrovia, associada às epidemias de febre, provocou um esvaziamento de certas áreas e o deslocamento da população para as proximidades da linha férrea. O rio Iguaçú foi gradativamente deixando de ser usado para escoamento de produtos, e o Porto de Estrela afirmou-se como importante entreposto comercial e de escoamento. Tais mudanças incorreram em um redimensionamento da importância econômica da região. Posteriormente, de acordo com Rodrigues (2006), o investimento no transporte ferroviário e a concorrência de outras regiões no plantio da cana e do café levaram ao declínio dos portos das Caixas, Estrela e Iguaçú. Em 1891, governador Francisco Portela transferiu a sede do município “das bordas do rio Iguaçú” (freguesia da Vila Piedade de Iguaçú) para a Maxambomba à “beira da estrada de Ferro Central do Brasil” (RODRIGUES, 2006). No ano seguinte, o município de Estrela foi extinto e parte dele foi incorporado a Iguaçú.

No entanto, apesar dessas mudanças e problemas, o Almanak Laemmert, na década de 1870, registra a existência de uma série de atividades econômicas nas diferentes freguesias ao destacar os nomes de proprietários, fazendeiros, comerciantes, negociantes e prestadores de serviços, demonstrando que o município mantinha certo dinamismo econômico e social. O crescimento do número de escolas pode corroborar a ideia, tendo em vista que um aumento da demanda por escolarização pode estar relacionado ao crescimento de uma região. O desenvolvimento das freguesias incidiu também na definição da distribuição das escolas públicas no município. Em geral, o critério de escolha da localidade tinha relação com a densidade populacional que, por sua vez, estava relacionada às oportunidades de melhoria de vida e acesso a um leque maior de serviços.

⁵⁰ Relatório do diretor da instrução Thomaz Gomes dos Santos de 9/08/1870, anexo ao Relatório do Presidente da Província de 8/9/1870.

⁵¹ Relatório do diretor da instrução Thomaz Gomes dos Santos de 29/08/1873, anexo ao Relatório do Presidente da Província de 8/9/1873.

No caso da oferta de escolas públicas, o estudo de Guedes (2012), que abrange o período de 1833 a 1858, aponta que, nesse recorte temporal, foram criadas cinco escolas na região. No que concerne às décadas seguintes, podemos observar um crescimento paulatino do número de escolas, conforme sinaliza o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Escolas públicas por década em Iguaçú



Fonte: relatórios dos presidentes da Província do Rio de Janeiro

Em 1870, início a meninos e cinco para meninas. Apesar de o gráfico nos ajudar a visualizar o aumento do número de escolas, existem flutuações no quantitativo no decorrer da década. O relatório do ano de 1874, por exemplo, registra que existiam 19 escolas criadas em Iguaçú, mas apenas 15 estavam em funcionamento. O Inspetor municipal da instrução, Jose Fructuoso Rangel, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a “regular e progressiva a marcha da instrução no município” promovida pelo aumento no número de escolas e pelo aumento nas matrículas, lamenta os motivos que atribui para o município não ter um maior progresso do que estava apresentando:

Muitos pais ainda não educam seus filhos, mandando-os à escola, e nem mesmo lhe dão educação religiosa em casa: uns porque são muito relaxados ou não compreendem a importância da instrução; outros porque são demasiadamente pobres, precisam dos serviços dos filhos e não tem meios de os vestir e calçar; alguns enfim porque as grandes distâncias de suas habitações às escolas o não permitem sem grande sacrifício dos filhos. Outras causas, como as moléstias, o mau tempo, os péssimos caminhos também concorrem para a pouca frequência dos alunos e por consequência para seu atraso.⁵²

Nesse mesmo documento, o inspetor afirmou que algumas escolas funcionavam em boas casas, mas outras estavam em condições “sofríveis”, apesar de ressaltar que todas eram limpas e arejadas. Também assinalou que as escolas do sexo masculino do Rio do Ouro, na freguesia de Piedade de Iguaçú, e de Sarapuhy, em Merity, estavam funcionando sem mobília, mas que já havia autorização para fornecimento delas. Acerca dos professores, o documento não traz informações, por ser um resumo do relatório enviado pelos inspetores, mas os nomes dos professores que atuavam nes-

⁵²Relato do Inspetor municipal de Iguaçú, Jose Fructuoso Rangel, que consta no “Resumo dos relatórios dos inspetores municipais” anexo do Relatório do Diretor da Instrução de 1874, p. 8.

sas escolas no início da década de 1870 podem ser observados nos quadros a seguir. As datas de nomeação não correspondem necessariamente ao ano em que os professores foram nomeados ou removidos para Iguazu.

Quadro 1 – Professores públicos das escolas masculinas de Iguazu em 1870

N.	Professor	Data de nomeação	Freguesias
1	Augusto da Costa Barreto	9/09/1851	Merity
2	Antonio Joaquim da Silva Fontes	15/05/1856	Marapicu
3	Gabriel Ferreira Franco	14/05/1860	Jacutinga
4	Estevão dos Santos Fascioti	04/10/1870	Vila de Iguassu (Atuou como interino segundo quadro do relatório de 9/08/1870)
5	Marcos Cristino Fioravante Patrulhano	7/10/1870	Palmeiras

Fonte: relatório do Diretor da Instrução de 1870

Quadro 2 – Professoras públicas das escolas femininas de Iguazu em 1870

N.	Professora	Data de nomeação	Freguesias
1	Maria Leopolda Thompson	27/12/1855	Villa de Iguassu
2	Engracia Flavia de Macedo Oliveira Dias	25/08/1856	Merity
3	Maria Rosa Monteiro Pariz	30/04/1862	Jacutinga
4	Miquelina Rosa da Silva	07/01/1867	Marapicu
5	Maria Paulina Fioravante Patrulhano	16/12/1870	Palmeiras

Fonte: relatório do Diretor da Instrução de 1870

Segundo o relatório do presidente da Província de 15/10/1889, no ano de 1888, Iguazu contava com 16 escolas, sendo nove para meninos, seis para meninas e uma mista. Esse quantitativo o colocava em quinto lugar na província, posição também ocupada pelo município de Cantagalo, e ficando atrás de Niterói, Campos, Itaboraí e Valença numa lista de 36 municípios (RELATÓRIO DO DIRETOR DA INSTRUÇÃO, 1889, p. 5). No entanto, o número de escolas de Iguazu ficava muito atrás da capital Niterói, que possuía 71 escolas públicas primárias. No que diz respeito ao número de matrículas, o relatório registra, no ano de 1888, em Iguazu, 594 alunos (395 meninos e 199 meninas) de um total de 19.139 matrículas na província. Nesse relatório, o diretor da instrução, Ribeiro de Almeida, critica a distribuição das escolas na província e defende que se leve em conta não apenas a densidade populacional (relação de habitantes por área), mas também o número total de habitantes. O diretor chamava a atenção para o fato de que o critério de densidade fazia com que alguns municípios com menor número de habitantes tivessem mais escolas do que os que tinham população maior, porém, dispersa no território.

Nesse relatório de 1889, podemos observar os professores que atuavam nas escolas públicas de Iguazu em 1888 e que listamos nos quadros a seguir.

Quadro 3 – Professores públicos de Iguaçú em 1888

N.	Professor	Data de nomeação	Freguesias	Situação
1	Estevão dos Santos Fascioti	04/10/1870	Marapicu (Queimados)	Efetivo
2	José Constantino da Silva e Souza Junior	1877	Piedade (Villa)	Efetivo
3	Luis Jose da Cunha Bastos	17/01/1867	Piedade (Rio do Ouro)	Efetivo
4	Ignacio Augusto Almeida Fortuna	15/10/1870	Jacutinga (sede)	Efetivo
5	Joaquim Pereira de Moraes	28/11/1865	Jacutinga (Brejo)	Efetivo
6	Augusto Ferreira da Silva	21/06/1877	Jacutinga (Riachão)	Efetivo
7	Francisco de Salles Cordeiro Lobato Araujo Lima	18/05/1872	Marapicu (sede)	Efetivo
8	Manoel Antonio da Costa Barreto	7/07/1851	Merity (Sede)	Efetivo
9	Moyses Ferreira da Costa Franco	7/03/1874	Merity (Sarapuhy)	Efetivo
10	Jonathas de Macedo Domingues	Consta a partir do relatório de 8/08/1884	Santana de Palmeiras (sede)	Provisório

Fonte: relatório do Diretor da Instrução de 1889

Quadro 4 – Professoras públicas de Iguaçú em 1888

N.	Professora	Data de nomeação	Freguesias	Situação
1	Maria Rosa Monteiro Pariz	30/04/1862	Jacutinga (sede)	Efetiva
2	Augusta Candida Xavier de Araújo	13/06/1872	Piedade (Villa)	Efetiva
3	Luitgarda Saraiva de Moura	17/01/1867	Piedade (Rio do Ouro)	Efetiva
4	Eugenia Carolina de Souza	Não localizada	Marapicu (sede)	Provisória
5	Claudina Custódia Ribeiro Baptista	23/10/1873	Marapicu (Queimados)	Efetiva
6	Maria Leopoldina de Oliveira Barros	±1874	Merity (Sede)	Efetiva

Fonte: relatório do Diretor da Instrução de 15/10/1889

Os quadros de 1870 e 1888 nos mostram que apenas dois professores permaneceram no município de Iguaçú ao longo das duas décadas: Maria Rosa Monteiro Pariz e Estevão dos Santos Fascioti. Cabe ressaltar que ambos continuaram no mesmo município, mas não na mesma freguesia. Estevão dos Santos Fascioti começou a lecionar na Vila de Iguaçú, depois foi removido para Marapicu. Maria Rosa Monteiro Pariz foi nomeada professora pública em 1862 para a escola da freguesia do Bananal, em Itaguahy, sendo removida, no ano seguinte, para a Freguesia de São João Marcos no Município de São João do Príncipe (CABRAL, 2017). Em relatório do diretor da Instrução de 1870, Maria Pariz aparece como professora da escola de meninas da freguesia de Jacutinga em Iguaçú. Nota-se que Maria Pariz mudou de município até conseguir ocupar uma cadeira no município de Iguaçú, lugar no qual permaneceu até a sua morte em 1892 (CABRAL, 2017).

Nesse sentido, cabe ressaltar que se sobressai na configuração do magistério naquele período a acentuada rotatividade dos professores que não permaneciam muito tempo nas cadeiras para quais eram nomeados. Jara (2017) cunha o termo “tropicados da instrução” para se referir aos docentes que vivenciavam constantes remoções:

Quando pensamos nas trajetórias das professoras e professores de nossa pesquisa, vemos como suas experiências se assemelham ao tropeirismo. Transitando entre rural e urbano, de porto em porto, de trapiche em trapiche, de vila a cidade, de campo a cidade, iam levando o projeto de instrução primária a diferentes territórios (JARA, 2017, p. 150).

A distância em relação ao seu lugar de origem, o difícil acesso e a insalubridade de muitas regiões geravam insatisfação nos professores que, assim que possível, solicitavam remoção para escolas em localidades que atendessem melhor suas necessidades ou que reduzissem os transtornos da distância. O problema permaneceu nos momentos em que o governo decidiu prover as escolas com professores formados pela Escola Normal.

A Escola Normal de Niterói, após ser recriada em 1859, voltou a entrar em funcionamento em 1862. Os relatórios passaram a registrar novamente as expectativas das autoridades, como as do diretor da instrução Thomas Gomes dos Santos: “Haja, eu o repito, prudência e método nos professores da escola normal, e muito brevemente terá a província do Rio de Janeiro excelentes professores de instrução primaria” (RELATÓRIO DE 1863, p. 22). Assim, os relatórios também voltaram a registrar os nomes dos alunos habilitados e seu encaminhamento para o magistério público, principalmente para os lugares em que não houvesse professor e que frequentemente não correspondiam aos interesses dos recém-formados normalistas.

Nesse sentido, destacamos os casos dos professores Augusto Ferreira da Silva e Claudina Custódia Ribeiro Baptista, ambos alunos da Escola Normal de Niterói. O primeiro registro localizado de Augusto Ferreira da Silva apareceu na condição de aluno matriculado no curso preparatório da Escola Normal em 1874, segundo relatório do Diretor da Escola Normal anexo ao Diretor da Instrução de 1874. Em relatório de 1876, Augusto consta na lista de alunos plenamente aprovados no 1º ano da Escola Normal cursado em 1875 e como aluno matriculado no 2º ano, em 1876. Não localizamos registros de que tenha cursado o 3º ano da escola. No ano seguinte, o jornal *Diário do Rio de Janeiro*, de 21/06/1877, registra que Augusto havia sido nomeado professor público efetivo para a cadeira da escola do Brejo, em Iguaçú. Em 1888, encontra-se atuando em outra localidade, Riachão, no mesmo município.

Localizamos a informação da matrícula de Claudina na Escola Normal nos anos de 1871 e 1872, mas não no ano de 1873, quando deveria concluir o curso, situação similar a de Augusto. Nesse ano, em 23/10/1873, Claudina foi nomeada professora pública. O Almanak Laemmert de 1874 registra sua atuação na escola de meninas da Freguesia de Nossa Senhora da Piedade (na localidade de Santo Aleixo), no município de Magé. No ano seguinte, uma nota do jornal *Diário do Rio de Janeiro* (8/5/1875, p. 2) registrou os proclamas de casamento lidos na “capela imperial”, entre os quais, os de Claudina com Moysés Ferreira da Costa Franco, nomeado professor público provisório em 7/3/1874 para a localidade de Riachão, em Iguaçú. Em 1876, ela consegue remoção para Marapicu, na localidade de Queimados, no município de Iguaçú. Queimados era um local próximo de Riachão, o que poderia justificar o interesse de Claudina pela região. No entanto, em relatório da instrução de 1876, Moyses passa a constar como professor efetivo da localidade denominada Brejo em Iguaçú.

Não sabemos se o casamento se efetivou e o que levou Moyses a ser removido para outra escola. No entanto, um conjunto de três abaixo-assinados manuscritos, sob a guarda do Instituto Histórico de Nova Iguaçú (Tombo n.º MS 0133 e MS 0134), datados de dezembro de 1876, por meio dos quais moradores do Brejo e adjacências pedem “providências” quanto a “vida irregular e imoral” do professor Moyses sugerem a existência de problemas no exercício do magistério. Os signatários

solicitam a substituição de Moyses e a nomeação de outro professor, Luiz Carlos Cordeiro que, de acordo com os dados levantados na nossa pesquisa, era igualmente professor público do município de Iguazu. Acusam o professor de ter vindo de Queimados já com péssima reputação e que apesar de bem acolhido no Brejo, mostrou seu “mau comportamento”. O documento destaca que o professor era morador de Maxambomba, residindo em casa de um tio distante, também professor. Acusam-no também de ser faltoso, chegar atrasado, não possuir horário regular para terminar as aulas, empregar castigos corporais e de deixar as aulas a cargo de alunos “arvorados em monitores”. A denúncia acrescenta a informação de que o professor havia levado alunos para passeios em casas de mulheres de má reputação.

O primeiro abaixo-assinado procura ressaltar aspectos das condições de funcionamento da escola, afirmando que ela ficou três meses sem água, apesar de o barril custar uma “insignificante quantia” na localidade e que os alunos ficaram impossibilitados de fazer exercícios de caligrafia por falta de tinta. Nota-se que os signatários responsabilizam o professor pela carência desses itens. Também alegam que “pessoas mais conceituadas” do lugar foram pedir providências ao tio de Moyses, mas que ele teria afirmado que Moyses era “maluco” e que “fizessem o que entendessem”.

No mês seguinte, o jornal *Diário do Rio de Janeiro*, de 28/01/1877, publica o indeferimento de um pedido de Moyses para ser removido da cadeira do Brejo, em Iguazu, para a cadeira de Praia Grande, no município de Estrela. Meses depois, o mesmo jornal publica, em 8/06/1877, a exoneração de Moyses da cadeira do Brejo “por ter abandonado a referida escola”. Não foi possível localizar maiores informações sobre o processo, se o professor se defendeu das acusações e se os signatários dos abaixo-assinados pretendiam privilegiar o professor indicado Luiz Carlos Cordeiro que, segundo anotação na lateral do documento do abaixo-assinado, possivelmente feita pela diretoria da instrução, também não poderia assumir a escola, por estar suspenso do exercício do magistério por seis meses. Posteriormente, identificamos que o professor Luiz foi removido para o município de Macacu, onde permaneceu por pouco tempo, e, em seguida, para o município de Nova Friburgo (Almanak Laemmert de 1878 e Relatório do Diretor da Instrução de 1879).

No mesmo mês de publicação da exoneração de Moyses, a cadeira do Brejo foi ocupada pelo já mencionado professor normalista Augusto Ferreira da Silva. No entanto, Moyses não se afastou do magistério público por muito tempo, pois, em 9/11/1881, o jornal *O Fluminense* registra sua atuação como professor no município de Estrela, na freguesia do Pilar. O relatório do diretor da instrução de 1884 registra sua atuação no município de Magé, na freguesia de S. Nicolau de Suruí e o relatório de 1886 registra o seu retorno ao município de Iguazu, na freguesia de São João de Meriti, no lugar denominado Sarapuí.

A capilarização da escola pública produz efeitos nas localidades atingidas pelo processo de escolarização, assim como as dinâmicas locais afetam a instituição escolar. Vincent, Lahire e Thin (2001), operando com a hipótese da “pedagogização das relações sociais”, chama a atenção para a forma escolar das relações sociais que extrapolam a instituição escolar e como esta é atravessada por formas de relações sociais diferentes. Nesse sentido, a incorporação da forma escolar pela população local no cerne de suas relações sociais pode conferir a esse grupo certa posição de poder que permitiu vislumbrar o direito de intervir na instituição escolar e, mais especificamente, no caso apontado, intervir na escolha do professor. Compreende-se, assim, a mobilização desses grupos para garantir um determinado projeto de escola e um modelo de professor afinados com seus interesses.

Observamos, desse modo, que os critérios acionados no abaixo-assinado contra o professor Moysés, como moralidade, assiduidade e pontualidade, fazem parte da forma escolar que passou predominar nos processos de socialização.

Também cabe ressaltar a reflexão de Chapoulie e Briand (1994) acerca da intervenção na dinâmica escolar de várias categorias de atores, como as comunidades locais, congregações religiosas e poder central a partir de seus recursos disponíveis. Chapoulie e Briand destacam que as soluções para as tensões dependem do equilíbrio de forças e das circunstâncias históricas. A mobilização de um grupo de moradores da localidade do Brejo, na freguesia de Jacutinga, entre os quais negociantes e fazendeiros, para substituição de um professor e a indicação de outro serve de ilustração, ainda que o resultado não tenha sido exatamente o reivindicado pelos signatários dos abaixo-assinados.

Por outro lado, cabe considerar que a permanência de uma escola e de um professor numa mesma localidade, como foi o caso de Maria Rosa Pariz e o de Estevão Fascioti, pode favorecer a constituição de redes de relações, proteções, mediações e contribui para consolidar a inserção da escola numa determinada região (BORGES; VIDAL, 2016). A capilarização da escola pública passa pela criação, instalação, provimento, mas também pelos efeitos produzidos pelo espaço escolar e pela atuação docente na região, redimensionado, reorganizando ou construindo redes de relações e jogos de poder que igualmente atuam na configuração da escola e de seus atores.

Escolarização em Iguazu no período republicano (1893-1933)

Para o começo do período republicano, encontramos algumas informações sobre a atuação das Câmaras de Vereadores e Prefeituras na criação de escolas primárias. Em 1933, por ocasião das comemorações do centenário de fundação da Vila de Iguazu, deparamos com a informação, num histórico publicado no periódico local *Correio da Lavoura*, de que, em 1893, o município possuía 14.226 habitantes, 15 escolas mantidas pelo estado e uma escola ofertada pela municipalidade (MUNICIPIO DE IGUASSÚ. História de sua fundação, 15 jan. 1933).

Informações do Relatório da Instrução Pública de julho de 1896 mencionam que havia, em Iguazu, cinco escolas primárias municipais (três masculinas, uma feminina e uma mista, com um total de 134 matrículas) (JARA, 2017, p. 115; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1896). Sob a tutela do governo fluminense havia 19 escolas em funcionamento (nove masculinas e 11 femininas), quatro escolas não instaladas (três masculinas e uma feminina) e uma escola feminina estava vaga por falta de casa. Assim, em julho de 1896, o governo fluminense respondia por 24 escolas públicas em Iguazu (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1896). Pelo cálculo realizado a partir dos mapas de frequência enviados pelos professores das escolas em funcionamento, havia 679 alunos matriculados e 453 com frequência no município de Iguazu (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1896, p. 41; JARA, 2017, p. 113).

Entre 1895 e 1896, foram criadas uma escola masculina em Riachão (distrito de Santo Antônio da Jacutinga), uma escola masculina em Cava (distrito de Piedade) e uma escola feminina em Meriti (distrito de Meriti), mas ainda não estavam instaladas (JARA, 1930, p. 113; ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1896, p. 13).

Entre agosto de 1896 e julho de 1897, Iguazu manteve o número de 24 escolas públicas estaduais: 18 escolas instaladas, quatro por instalar e duas escolas extintas (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1897). Para o ano de 1896, Iguazu possuía 4.170 pessoas de população escolar, tendo 373 homens e 320 mulheres compondo o total de 693 matrículas (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1897).

Em julho de 1898 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1898), havia 18 escolas estaduais, 15 em funcionamento. O mesmo relatório informava que, em 1897, Iguazu possuía 4.170 pessoas de população escolar, tendo 299 homens e 171 mulheres compondo o total de 470 matrículas (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1898).

Em 1896, para as 19 escolas estaduais em funcionamento, havia 12 professores no cargo de efetivos (cinco homens e sete mulheres) e sete professores em cargo de provisórios (dois homens e cinco mulheres) (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1896). Isabela Jara identifica os nomes de docentes efetivos de 1895, por outra fonte, publicada no *Jornal do Commercio* (JARA, 2017, p. 111).

Isabela Jara também identifica os nomes e as situações funcionais dos docentes efetivos e provisórios que estavam lotados em escolas estaduais de Iguazu em 1898. As 15 escolas em funcionamento estavam a cargo de 10 professores efetivos e cinco professores provisórios (JARA, 2017, p. 113).

Na comparação entre os quadros de professores de escolas estaduais em 1895 e 1898, Jara observa que apenas cinco professores, entre os 12 nomes de 1895 e os 15 nomes de 1898, eram os mesmos lotados em Iguazu, sendo todos efetivos em 1895 e em 1898: Francisco Salles C. Lobato de A. Lima, Garcia Mascarenhas dos S. Silva, João Bezerra de Paula Paiva, Maria Fernandes Belém, Virginia Martins do Couto (JARA, 2017, p. 124):

[...] ou seja, num prazo de três anos, mais da metade do grupo de professores efetivos já havia mudado. Nos deparamos, portanto, com um grupo de professores itinerantes. Suas trajetórias, na maioria dos casos, “esbarram-se” com Iguazu. À medida que buscávamos informações sobre cada um individualmente na Hemeroteca, constatamos que havia um padrão de experiências dentro deste grupo de professores: a grande mobilidade destes em toda a extensão do território estadual [...]. No momento em que avaliávamos ingressos e saídas do município iguaçuano, percebemos que, muitas vezes, essas mobilidades guardavam relação com as políticas de funcionarização docente e as questões territoriais (JARA, 2017, p. 140).

Assim, na análise do processo de criação de escolas públicas em Iguazu, notamos que, desde o período imperial, havia uma relação entre criação de escolas e a lotação de professores. A especialização das escolas em função de regras baseadas em densidade populacional e a obrigatoriedade de criação de escolas em toda província impactava a lotação e o trânsito dos docentes. Isso é uma característica do processo de institucionalização das escolas que perdurará, em Iguazu, até a década de 1940 (DIAS, 2014).

Quanto às iniciativas dos poderes municipais, apenas encontramos dados sobre escolas no relatório de 1896. Mas é possível recuperar informações para períodos posteriores. Informação retirada da Tabela Orçamentária da Câmara Municipal acusa a existência de nove escolas primárias municipais em 1920 (CORREIO DA LAVOURA, 30 dez. 1920). Em 1925, havia 29 escolas estaduais públicas em Iguazu (CLASSIFICAÇÃO DE ESCOLAS, 9 abr. 1925), e o prefeito Octavio Ascoli defendia a criação da Inspeção das Escolas Municipais:

Hoje já possuímos onze (11) escolas e precisamos que ellas deem o resultado almejado. Para este fim é necessaria a fiscalização feita por alguém competente, que em conjuncto com a inspecção, dê instrucção ao professorado, de modo que seja eficiente o sacrificio do Municipio (MENSAGEM DO SR. PREFEITO, 22 mar. 1925, s/p).

Em 1926, o município ocupava o 4.º lugar no número de escolas primárias do estado, com 32 unidades (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1927, p. 255-257). Em 1928, mensagem do Prefeito João Telles de Bittencourt informava a criação de mais 2 escolas municipais, o que totalizava 14 escolas municipais em funcionamento, sendo motivo de júbilo: “É, portanto, de franco progresso

a situação da instrução municipal, em parte devido aos esforços do actual Superintendente de ensino Dr. Oscar Teixeira, em quem tenho encontrado um auxiliar dedicado.” (MENSAGEM DO SR. PREFEITO, 2 ago. 1928, s/p).

Em março de 1931, a prefeitura efetuava uma reforma que suprimia as escolas municipais criadas por legislações anteriores e dava nova organização a 24 escolas municipais que seriam “localizadas nos núcleos de população mais importantes de acordo com as necessidades do ensino” (PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ, 12 mar. 1931, p. 2):

Quadro 5 – Escolas e suas localizações em 1931

N.º	Denominação	Localização
1ª	Duque de Caxias	Estrella
2ª	Barão de Tinguá	Tinguá
3ª	Tavares Guerra	São João
4ª	Prof. Pariz	Santa Branca
5ª	Francisca Rosa	Marapicu
6ª	José dos Reis	Rancho Novo
7ª	Dr. França Carvalho	Jacutinga
8ª	Barão de Mesquita	Mesquita
9ª	Valerio Rocha	Prata
10ª	Rangel Pestana	Coelho da Rocha
11ª	Cel. França Soares	Morro Agudo
12ª	Ignacio Serra	Merity
13ª	Guilherme Guinle	Posse
14ª	Dr. Thibau	Madureira
15ª	Custodio Baptista	Chatuba
16ª	Maria de Souza	Riachão
17ª	Coronel Elyseu	Itinga
18ª	Nilo Peçanha	k-11
19ª	Major Sousa Antunes	Passa Vinte
20ª	Desembargador Eloy Teixeira	Queimados
21ª	Bernardino Mello	Bomfim
22ª	Vereador Sá Freire	Rio D'ouro
23ª	Vereador Salustiano de Andrade	Xerem
24ª	França Leite	Palmeiras

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Correio da Lavoura, 12 mar. 1931, p. 2

Era publicado também o resultado final de concurso para o provimento de cargos de professoras municipais:

- 1º lugar – Hilda Pacheco da Rocha
- 2º lugar – Dinorah Manzoni
- 3º lugar – Octacilia Monteiro
- 4º lugar – Círcia Pacheco da Rocha
- 5º lugar – Jurema Dias
- 6º lugar – Heloisa de Sá Peixoto
- 7º lugar – Ayxha Faria Soares
- 8º lugar – Esther Nascimento Mello
- 9º lugar – America de Mello
- 10º lugar – Annita Alarcão
- 11º lugar – Abigail Gonzaga
- 12º lugar – Alayde de Souza Gomes e Alice Matos da Costa
- 13º lugar – Jurema Soares Guimarães (PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ, 12 mar. 1931, p. 2).

Em 1931, o prefeito Sebastião de Arruda Negreiros informava, em relatório apresentado ao interventor do Estado, sobre a administração municipal, a existência de 29 escolas mantidas pela municipalidade. O número de matrículas, por distrito, totalizava 1.566 matrículas no ano letivo de 1931 (PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ, 22 mar. 1932). Na década de 1930, a prefeitura subvencionava a Escola São José, em Nilópolis e a Escola Humildade e Caridade, de Andrade Araújo, que forneciam instrução primária gratuita. Também era subvencionado o “Gymnasio Leopoldo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ, 22 mar. 1932).

O relatório do interventor estadual Ary Parreiras sobre o ano de 1933 mencionava que o município de Iguazu tinha 33 escolas mantidas pela municipalidade e que funcionavam “mantidas pela administração estadual, 40 escolas singulares, sendo 4 subvencionadas e um grupo escolar” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1934, p. 249). Ressaltava a existência de duas escolas noturnas mantidas pela prefeitura do distrito-sede, Nova Iguazu. A matrícula geral verificada no último ano letivo foi de 2.626 alunos (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1934, p. 248-249). Em 1934, Iguazu ocupava o 4º lugar em número de escolas mantidas pelas municipalidades do estado do Rio de Janeiro ficando atrás apenas de Itaperuna (53), Campos (49) e Nova Friburgo (37) (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1935, p. 120).

Relacionamos a maior atuação da prefeitura na criação de escolas, nas décadas de 1930 e 1940, com o desenvolvimento econômico que caracterizou a região, devido à atividade de cultivo e exportação de laranjas. Nos discursos em defesa da atividade econômica, os melhoramentos urbanos, o investimento em infraestrutura, educação e saúde eram vistos como elementos necessários para o progresso local e, também, como propaganda do projeto ruralista defendido (DIAS, 2014).

No quadro a seguir, buscamos sintetizar as informações pesquisadas. Cabe lembrar, ainda, que o crescimento do número de escolas em Iguazu, que acompanhava o movimento de disseminação de matrículas que ocorria no cenário estadual, não deve ser pensado de modo linear, nem desconsiderar o crescimento populacional do período. Por mais que nos relatórios oficiais fossem ressaltados a criação de escolas, o crescimento de matrículas e os esforços dos governos em produzir aparatos normativos e financeiros para a difusão da instrução, deve-se observar as desigualdades na distribuição das escolas pelo território, os problemas de lotação de professores, prédios,

mobiliário e, ainda, dados sobre a pouca permanência dos estudantes nas escolas primárias. Para Iguazu, especialmente nas décadas de 1920, 1930 e 1940, devemos lembrar a grande migração de pessoas em busca de trabalho nas lavouras. Em 1892, estimava-se uma população de 24.226 pessoas e, em 1920, de 33.396 (DIAS, 2014, p. 298). Em 1940, era registrado o número de 140.606 pessoas (DIAS, 2014, p. 164). Nessa perspectiva, o crescimento do número de escolas e de matrículas não era, necessariamente, compatível com as demandas locais.

Quadro 6 – Escolas de instrução primária em Iguazu (1893-1933)

Escolas de instrução primária em Iguazu (1893-1933)		
Ano	Estaduais	Municipais
1893	15	01
07/1896	24 (19 em funcionamento)	-
08/1896 A 07/1897	18 escolas instaladas, 04 por instalar e 02 escolas extintas	-
07/1896	20 escolas instaladas, 04 por instalar	05
01/08/1896 a 31/ 7/ 1897	22 (18 em funcionamento)	-
07/1898	21 (18 em funcionamento)	-
1920	-	09
1925	29	11
1926	32	-
1928	-	14
03/1931	-	24
12/1931	-	29
12/1931	-	03 subvencionadas
1933	41	33
1933	42	29

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de pesquisa no jornal Correio da Lavoura (CEDIM, UFRRJ) e relatórios do Estado do Rio de Janeiro, 1896; 1897; 1927, 1933; 1935 (Aperj). Quando fontes para um mesmo ano acusaram dados diferentes, optamos por registrar a diferença no quadro, repetindo o ano

Escolas no distrito-sede de Iguazu (1933)

Em estudo sobre a constituição da rede de escolas públicas primárias de Iguazu no período de 1917-1950, examinamos os mapas de frequência escolar do Fundo Departamento de Educação (FDE) do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (Aperj), que cobrem o período de 1929-1949 (DIAS, 2014). Foi possível identificar os nomes e a localização de escolas públicas primárias estaduais e municipais e a distribuição entre os distritos do município de Iguazu. Apesar do caráter lacunar da documentação, a análise do conjunto da documentação revelou um número maior de escolas públicas primárias localizadas no distrito-sede e nas áreas mais urbanizadas. Os mapas de frequência escolar informam sobre a organização dos turnos e classes das escolas e a composição dos quadros docentes.

Apresentamos, aqui, um exame inédito das notações existentes para o ano de 1933, que foi o ano de comemoração do centenário da Vila Iguazu. A partir do recorte do ano, queremos ver a presença de estado e município no tipo de escola primária ofertada. Das 136 notações do Fundo Departamento de Educação para o município de Iguazu (FDE, Aperj), identificamos 73 notações de escolas localizadas com mapas de frequência para o ano de 1933.

Na década de 1930, poucas escolas recebiam “denominações especiais”. Eram caracterizadas por serem públicas, mistas, femininas ou masculinas, de 1º ou 2º grau, e pela localidade onde estavam funcionando. Também possuíam uma numeração, que indicava o pertencimento a uma rede de escolas estaduais ou municipais. Essa numeração poderia sofrer alterações ao longo dos anos.

Em 1933, o município de Iguazu estava organizado em 9 distritos. Das 73 notações, 32 dossiês são de escolas localizadas no distrito sede, Nova Iguazu. Assim, as outras 41 notações referem-se a escolas localizadas nos demais distritos. Notamos, na análise da documentação de 1933, os mesmos resultados que foram observados para o período de 1929-1949 (DIAS, 2014, p. 164), ou seja, uma concentração de escolas no distrito-sede no município, o que revela uma distribuição desigual pelo território.

Os dados analisados do FDE também se aproximam do que foi mencionado no Quadro 6 no relatório do interventor estadual, pelo interventor Ary Parreiras, para o ano de 1933. Identificamos notações de 29 escolas municipais, 43 notações de estaduais e uma notação para uma escola subvencionada. Não localizamos se a escola era subvencionada pelo governo fluminense ou pela prefeitura, mas cabe ressaltar, o nome da escola não é o mesmo das escolas subvencionadas pela prefeitura (citadas em relatórios dos prefeitos durante a década de 1930).

Quadro 7 – Atribuições de notações quanto à localização e classificação em 1933

Tipo	Distrito-sede	Demais distritos	Total
Estaduais	18	25	43
Municipais	14	15	29
Subvencionadas	-	1	
Total	32	41	

Fonte: FDE, Aperj, Notações 02629 a 02674

No cruzamento das informações dos mapas de frequência com legendas das fotografias de escolas da Coleção Arruda Negreiros (encomendadas pelo prefeito por ocasião dos festejos do centenário em 1933), identificamos correspondência entre notações e fotografias para 19 escolas públicas do distrito-sede. Para o conjunto dessas 19 escolas, fizemos um estudo sobre a composição do quadro docente das escolas, com o objetivo de identificar professoras que aparecem nas fotografias. Nesse conjunto, oito escolas primárias municipais e sete escolas primárias estaduais funcionavam com uma docente lotada em 1933. Interessante notar que, em todas as escolas municipais, só havia uma docente lotada e todas funcionavam em apenas um turno. As oito escolas primárias municipais possuem registros de docentes concursadas e/ou diplomadas e registros de docentes não diplomadas. Cada uma das sete escolas estaduais apresenta docentes efetivas concursadas no ano de 1933 (DIAS; SILVA, 2019).

Outras quatro escolas estaduais do distrito-sede funcionavam com mais de uma docente no ano de 1933. No Grupo Escolar Rangel Pestana, havia 13 cargos de docência, juntamente com o Grupo Escolar, pelo menos quatro escolas estaduais funcionavam em mais de um turno em 1933 (DIAS; SILVA, 2019).

Entre os tipos de escolas, havia escolas com uma docente funcionando em um turno ou mais, escolas com mais de uma docente funcionando num mesmo turno, escolas com mais de uma docente e funcionando em mais de um turno, o que reitera a diversidade dos modos de organização de classes e turnos e, conseqüentemente, de “lugares de magistério” em Iguaçú. Quando, para uma escola de 1933, observamos os registros de nomes de professores para o período anterior ou posterior (para cada notação, pode haver mapas de 1929-1949), verificamos que, numa mesma escola, eram constantes as mudanças nos registros de lotação, licenças, posses e movimentação das professoras. A condição de “tropeiros da instrução” (JARA, 2017) continuava vigorando nos modos de lotação das escolas.

Por fim, além das discrepâncias entre população em idade escolar e oferta de escolas, outro aspecto que deve ser confrontado com o processo de “capilarização” da escola primária em Iguaçú é o tipo de escola primária ofertada. Em 1933, só havia em todo município um grupo escolar, que era a escola que ofertava as 5^a séries do ensino primário. As demais 18 escolas públicas do distrito sede que selecionamos para examinar tinham seus alunos matriculados na primeira, segunda e terceira séries, com sempre expressivo número maior de alunos na primeira série. Assim, investigar a “capilarização” deve considerar, ainda, os níveis de ensino ofertados e a permanência dos alunos nas instituições escolares.

Considerações finais

Observa-se que a capilarização da escola pública por meio de uma distribuição espacial que garantisse sua presença em todas as freguesias, distritos e regiões ocorre, recorrentemente, mediante uma imposição do lugar do exercício docente pelo governo. Essa prática imprimiu marcas de circulação nas trajetórias docentes e produziu frequentemente o funcionamento intermitente das escolas. Nesse sentido, o processo de escolarização na Província do Rio de Janeiro e no município de Iguaçú, no período investigado, foi marcado pela considerável rotatividade dos professores, chamados por Jara (2017) de “tropeiros da instrução”.

Ao mesmo tempo, podemos observar que a instalação da escola pública em determinada localidade ajuda a constituir as relações sociais locais, sendo mais uma instituição a fazer parte do cotidiano dos sujeitos e a intervir em suas rotinas, costumes, saberes, formas de ser e estar no mundo. Podemos pensar também nas tensões produzidas pela escolarização em torno da população, mas também da população em torno da escola, quando, por exemplo, o aumento da densidade populacional pressiona a instituição escolar pela ampliação das vagas. O aumento da demanda por acesso pode modificar o funcionamento da escola quando os governos atendem às requisições de forma precária, estabelecendo que uma mesma escola funcionasse em mais de um turno com a mesma professora ou quando privilegia o aumento do número de turmas para as primeiras séries para aliviar a pressão da população por vagas, em detrimento das séries mais avançadas, restritas a uma parcela menor da população.

Referências

BORGES, Angélica; SANTOS, Beatriz S. dos; PEREIRA, Kimberly A. G. Provimento das escolas públicas pelos egressos da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro: uma análise a partir dos relatórios oficiais e dos casos de Magé e Estrela. *In: VII Seminário Vozes da Educação: Resistências Políticas e Poéticas na vida e na Educação*: Regina Leite Garcia, Presente! São Gonçalo, 2019.

BORGES, Angélica; VIDAL, Diana Gonçalves. Racionalização da oferta e estratégias de distinção social: relações entre escola, distribuição espacial e família no Oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 16, p. 175-201, 2016.

CABRAL, Vivian da Silva. *Maria Rosa Paris e Augusto Monteiro Paris: experiências de magistério em Iguaçú (1875-1935)*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 47, abr. 1994, p. 11-59.

CORREIO DA LAVOURA, Nova Iguaçú, ano IV, n. 198, 30 dez. 1920.

DIAS, Amália. *Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: História do Magistério do ensino Secundário no Brasil (1931-1946)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

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

DIAS, Amália; BARBOSA, Sara Cristina Gomes. Fontes e metodologias para o estudo de trajetórias docentes em Iguaçú (1933). In: TAVARES, Maria Teresa Goudart *et al.* (org.). *VII Seminário Vozes da Educação: Resistências Políticas e Poéticas na vida e na Educação: Regina Leite Garcia, Presente!* FFP, Uerj: São Gonçalo, 2019. p. 920-932.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. OLIVEIRA, Alberto de. Relatório do Director da Instrução Pública. In: LACERDA, Sebastião Eurico Gonçalves de. *Relatório apresentado ao Dr. Joaquim Maurício de Abreu, presidente do Estado do Rio de Janeiro, pelo Secretário dos Negócios do Interior e Justiça*. Rio de Janeiro: Typ. Jeronymo Silva & C., 1896.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. OLIVEIRA, Alberto de. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Sebastião Eurico Gonçalves de Lacerda. Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, por A. M. Alberto de Oliveira, Director da Instrução Pública. In: LACERDA, Sebastião Eurico Gonçalves de. *Relatório do Secretário dos Negócios do Interior e Justiça*. Rio de Janeiro: Typ. Jeronymo Silva & C., 1897.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. MONTEIRO, Luiz Alves. *Relatório apresentado ao Dr. Martinho Alvarez da Silva Campos pelo Director da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Typ. Jeronymo Silva & C., 1898.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Relatório da Diretoria da Instrução Pública apresentado ao Secretário do Interior e Justiça pelo Diretor da Instrução Pública, José Duarte Gonçalves da Rocha*. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1927. Biblioteca Estadual de Niterói. p. 255-257.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *O governo do Estado do Rio de Janeiro e de suas municipalidades durante o ano de 1933*. Relatório da Interventoria ao Exmo. Sr. Presidente da República. Ary Parreiras, Niterói, 1934.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. PARREIRAS, Ary. *Estado do Rio de Janeiro*. Relatório da Interventoria ao Exmo. Sr. Presidente da República. Período de 1931-1934. Niterói, 1935, p. 120.

GUEDES, Jordania Rocha de Q. *Cenários do Processo de Escolarização do Recôncavo da Guanabara - A história de Iguassú*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Unirio, Rio de Janeiro, 2012.

JARA, Isabela Bolorini. *O fazer-se Estado e fazer-se magistério em Iguaçu: funcionarização, agências e experiências (1895-1925)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MENSAGEM DO SR. PREFEITO. *Correio da Lavoura*, Nova Iguaçu, Ano XI, n. 418, 22 mar.1925.

MENSAGEM DO SR. PREFEITO. *Correio da Lavoura*, Nova Iguaçu, Ano XII, n. 594, 2 ago.1928.

MUNICÍPIO DE IGUASSÚ. História de sua fundação. *Correio da Lavoura*, Nova Iguaçu, Ano XVI, n. 826, p. 2, 15 jan. 1933.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ. *Correio da Lavoura*, Nova Iguaçu, Ano XIV, n. 730, 12 mar. 1931.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUASSÚ. *Correio da Lavoura*. Nova Iguaçu, Ano XVI, n. 784, 22 mar. 1932.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Instrução Pública Ribeiro de Almeida. *In: Relatório apresentado à assembleia legislativa provincial do Rio de Janeiro na abertura da segunda sessão da vigésima sétima legislatura no dia 15 de outubro de 1889 pelo presidente Conselheiro Carlos Afonso de Assis Figueiredo*. Rio de Janeiro: Tipographia Montenegro, 1889.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Instrução Pública Josino do Nascimento Silva. *In: Relatório apresentado à assembleia legislativa provincial do Rio de Janeiro no dia 8 de setembro de 1874 pelo presidente Desembargador Manoel José de Freitas Travassos*. Rio de Janeiro: Tipographia do Apóstolo, 1874.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da Instrução Pública Thomas Gomes dos Santos. *In: Relatório apresentado à assembleia legislativa provincial do Rio de Janeiro no dia 8 de setembro de 1873 pelo vice-presidente Desembargador Manoel José de Freitas Travassos*. Rio de Janeiro: Tipographia do Apóstolo, 1873.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Relatório do Diretor da instrução pública Thomas Gomes dos Santos. *In: Relatório apresentado a assembleia legislativa provincial do Rio de Janeiro no dia 8 de setembro de 1870 pelo presidente Dr. José Maria Correa de Sá e Benevides*. Rio de Janeiro: Tipographia do Diário do Rio de Janeiro, 1870.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. *Relatório apresentado ao excelentíssimo vice-presidente Sr. Desembargador Manoel José de Travassos pelo ex-presidente Desembargador Diego Teixeira de Macedo por ocasião de passar-lhe a administração da mesma província*. Rio de Janeiro: Tipographia de Quirino e Irmão, 1870.

RELATO do Inspetor municipal de Iguaçu, Jose Fructuoso Rangel, que consta no “Resumo dos relatórios dos inspetores municipais” anexo do Relatório do Diretor da Instrução de 1874, p. 8.

RODRIGUES, Adrianno Oliveira. *De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833-90's): economia e território em processo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, Lahire; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

“ESCOLAS POPULARES” E ESCOLA DE CIÊNCIAS E ARTES ORSINA DA FONSECA: EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS DO PARTIDO REPUBLICANO FEMININO (RJ)

Marcelo Gomes da Silva

Introdução

A historiografia da educação tem retratado, já faz algum tempo, o papel das mulheres relacionado à instrução, reflexo da predominância da presença feminina nos meios escolares. Os estudos de Guacira Louro (1997) apontam para os motivos que levaram as mulheres a ocuparem as salas de aula. Segundo a autora, o acesso à instrução foi dificultado às mulheres das camadas pobres, pois às meninas eram facultadas as tarefas domésticas, o trabalho na roça, o cuidado com os irmãos menores etc. Tarefas que se sobrepunham à educação escolarizada.

A partir das últimas décadas do século 19, com o ideal de modernização da sociedade, higienização da família e o discurso de construção da cidadania, a educação da mulher passou a ser vista como necessária. Aos poucos, a figura feminina foi construindo uma identificação com a profissão docente, processo que foi alvo de disputas e polêmicas, já que as mulheres eram consideradas, por alguns, como “despreparadas”, com “cérebros pouco desenvolvidos” (LOURO, 1997, p. 450). Nesse debate, seja pela necessidade de pessoas para ocuparem as salas de aula enquanto docentes ou pela atuação feminina nesse processo, as mulheres foram, aos poucos, inserindo-se como professoras. Para legitimar sua presença, passou-se a propagar o discurso de que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que eram educadoras naturais, e, por isso, podia-se confiar a elas a “educação escolar dos pequenos”.

Nesse sentido, “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 1997, p. 450). Para que isso ocorresse, o magistério foi incorporando e sendo representado como atividade que exigia amor, entrega e doação. Os resquícios desse processo na profissão docente permanecem até os dias atuais, principalmente nas representações elaboradas sobre as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento ocupado quase exclusivamente por mulheres.

A constituição da profissão docente, enquanto identidade, formação, e, em um aspecto mais amplo, no seu próprio “fazer-se” não pode se desvincular da figura da mulher professora. Essa discussão, no entanto, precisa estar articulada ao debate historiográfico que localiza a “história das mulheres”, a exemplo dos estudos de Mary Del Priore (1994), Margareth Rago (1995) e Joan Scott (1992), os quais fizeram emergir narrativas, interpretações e representações sobre a figura feminina, ao mesmo tempo, entendendo-as como protagonistas, intelectuais, trabalhadoras, criando mecanismos de atuação e resistência nas contradições sociais de cada época.

Com a intenção de refletir sobre a atuação docente para além da “sala de aula”, destacamos a participação de mulheres professoras no Partido Republicano Feminino (P. R. F.), criado em fins do ano de 1910 pela professora Leolinda Daltro⁵³, com o objetivo de integrar as mulheres na política.

⁵³ O nome de Leolinda Daltro está interligado com a criação do Partido Republicano Feminino, do qual ocupou a direção por um longo período. Vincula-se, também, à questão indigenista e feminista, defendendo os direitos sociais e a escolarização dos primeiros e estando à frente da luta pelo direito do voto feminino. A professora circulou, também, em meio ao operariado, não apenas no oferecimento de cursos profissionalizantes para

O partido foi criado no contexto de discussão dos direitos políticos, leia-se direito ao voto das mulheres, debate que havia se intensificado após a Proclamação da República.

A influência positivista nesse período propagava um discurso que reforçava o papel da mulher como procriadora, ou seja, a vocação para a maternidade. Por outro lado, permitia, como reprodução dos valores maternos, que as mulheres exercessem esses valores na educação formal, cuidando das crianças, ajudando a construir a nação. Seria a partir dessa possibilidade que as mulheres vislumbrariam outras possibilidades (ROCHA, 2002). A partir desse eixo discursivo, inserimos o debate sobre as Escolas Populares e Escola de Ciências e Artes Orsina da Fonseca, que visava à educação profissional das mulheres. As experiências vinculadas ao P. R. F. explicitam o entendimento da instrução como forma de emancipação feminina.

Partido Republicano Feminino

A fundação do Partido Republicano Feminino, ocorrido em 1910, no Rio de Janeiro, reuniu 27 mulheres, entre professoras, escritoras e donas de casa, signatárias da ata de fundação do partido que tinha como objetivo integrá-las na sociedade política. O argumento da criação do partido visava “representar as mulheres brasileiras na capital federal e em todos os estados do Brasil, promovendo a cooperação entre elas na defesa das causas relativas ao progresso do país e de sua cidadania” (MELO; MARQUES, 1911, p. 1). Para isso, o programa do partido apontava como prioridade a luta pelo sufrágio feminino, entendido como fundamental para a inserção das mulheres no debate público.

Os estatutos do partido foram publicados no *Diário Oficial*, de 17 de dezembro de 1910, e consta como programa:

§1º Congregar a mulher brasileira na capital e em todos os estados do Brasil, a fim de fazê-la cooperar na defesa das causas relativas ao progresso pátrio.

§2º Pugnar pela emancipação da mulher brasileira, despertando-lhe o sentimento de independência e de solidariedade patriótica, exalçando-a pela coragem, pelo talento e pelo trabalho, diante da civilização e do progresso do século.

§3º Estudar, resolver e propor medidas a respeito das questões presentes e vindouras relativas ao papel da mulher na sociedade, principalmente no Brasil, pleiteando as suas causas perante os poderes constituídos, baseando-se nas leis em vigor.

§4º Pugnar para que sejam consideradas extensivas à mulher as disposições constitucionais da República dos Estados Unidos do Brasil, desse modo incorporando-a na sociedade brasileira.

§5º Propagar a cultura feminina em todos os ramos do conhecimento humano.

§6º Estabelecer entre as congregadas o interesse pelas questões, progressivamente, desde o lar até a agricultura, o comércio, a indústria, a administração pública e as questões sociais.

§7º Combater, pela tribuna e pela imprensa, a bem do saneamento social, procurando, no Brasil, extinguir toda e qualquer exploração relativa ao sexo. (DIÁRIO OFICIAL, 1910, s/p)⁵⁴.

O texto do estatuto demonstra uma tentativa de “propagar a cultura feminina” pelo viés institucional; nesse sentido, “pleiteando as suas causas”, “baseando-se nas leis em vigor”. A relação próxima da professora Leolinda Daltro com o presidente Hermes da Fonseca e com sua esposa

mulheres, mas também oferecendo turmas para aulas noturnas, com o propósito de atender trabalhadores do Matadouro de Santa Cruz, Engenho de Dentro. Ofereceu aulas, ainda, para “64 operárias da Fábrica de Fosforos Cruzeiro”. Havia, por parte da professora, preocupações sociais com os movimentos reivindicatórios da época. Para outros esclarecimentos sobre o assunto, ver: ROCHA, Elaine Pereira. *Entre a pena e a espada – A trajetória de Leolinda Daltro: 1859-1935 – Patriotismo, indigenismo e feminismo*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

⁵⁴ As informações sobre o Partido Republicano Feminino contidas no Diário Oficial foram retiradas de: MELO, Hildete Pereira de; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *Partido Republicano Feminino. Verbetes*. Rio de Janeiro: Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/PARTIDO%20REPUBLICANO%20FEMININO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

Orsina da Fonseca, juntamente ao político Quintino Bocaiúva, que se tornou seu compadre, aponta para a estratégia utilizada pela professora na inserção em diferentes espaços, inclusive na criação do partido (ROCHA, 2002).

Os estatutos indicam ainda os ideais republicanos e positivistas, vinculados à ideia do “progresso pátrio” e “civilização e progresso”, temáticas muito presentes naquele momento na cidade do Rio de Janeiro, que passava por um processo de “modernização”. No parágrafo oitavo, referente ao programa do Partido Republicano Feminino, diz que irá

§8º Fundar, organizar e regulamentar, dirigir e manter instituições de utilidade geral e outras de proveito exclusivo, cujos cargos sejam preenchidos, tanto quanto possível, pelas sócias do partido, podendo-se desde já mencionar as de instrução, de educação, de beneficência, de assistência geral, de crédito mútuo, de cultura física, de diversões etc. (DIÁRIO OFICIAL, 1910, s/p).

A criação do partido representou a atuação em prol da “emancipação” em diferentes frentes. Do mesmo modo que diversas agremiações de trabalhadores, intelectuais e diferentes correntes políticas percebiam a importância e o papel da instrução, com o P.R.F. não seria diferente. Fundou-se, como destacado no parágrafo em questão, a Escola de Artes e Ciências Orsina da Fonseca e as chamadas “Escolas Populares”. Em seu artigo 2º:

Art. 2º O Partido Republicano Feminino é uma instituição social de progresso individual, comum e geral; durará por espaço ilimitado no tempo; será constituído de número ilimitado de pessoas do sexo feminino domiciliadas no Brasil, sem distinção de nacionalidade nem de religião, e terá sua sede na capital do Brasil. [...] (DIÁRIO OFICIAL, 1910, s/p).

A primeira diretoria provisória do partido era composta pela presidente, Leolinda de Figueiredo Daltro; primeira vice-presidente, Maria Carlota Vaz de Albuquerque; segunda vice-presidente, Emília Torterolli Araldo; primeira-secretária, Hermelinda Fonseca da Cunha e Silva; segunda-secretária, Gilka da Costa Machado; tesoureira, Goldemira Moreira dos Anjos; arquivista, Áurea Daltro; procuradora, Alice Esperança Arnosa; zeladora, Vitalina Faria Sena. Finalmente, vinham as componentes da assembleia: além da diretoria, Ida Auta Marques Soares, Josefina Teixeira, Leonor Nunes de Simas, Maria Antonieta de Oliveira Fontes, Justina Celeste Brasil, Odile Bittencourt, Aristeia Cardoso, Olga Cardoso, Maria de Sousa, Hermogênea de Carvalho, Antonieta Faria Sena, Laura Esperança Arnoso, Maria Rodrigues de Oliveira, Henriqueta Marques, Amália Mallet, Francisca Mallet, Eudóxia dos Santos Rebelo e Emília Augusta Braga de Almeida.

A fundação do Partido Republicano Feminino está intimamente relacionada ao nome da professora Leolinda Daltro, que ocupou a direção da agremiação por um longo período. No entanto, em sua trajetória, esmiuçada por Elaine Rocha (2002), essa foi apenas mais uma das diversas atuações da sua atuante biografia, encerrada em 1935, ano de seu desaparecimento. A autora informa que ela morreu aos 75 anos, após concorrer à Assembleia Constituinte pelo Rio de Janeiro, consequência dos ferimentos de um atropelamento da qual foi vítima, em uma das principais ruas da capital federal.

A professora teve seu nome reproduzido em diversas notícias na imprensa por um período de aproximadamente 15 anos, relacionado, primeiramente, ao debate sobre a política indigenista e, posteriormente, ao feminismo⁵⁵. Sua proposta política perpassava pelo viés da educação, que refletia

⁵⁵ Segundo Elaine Pereira Rocha: “Entre os registros e testemunhos de sua trajetória, deixou publicadas duas obras: *“Da Catechese dos índios do Brasil. Notícias e documentos para a História: 1896-1911.”* (Rio de Janeiro, Typographia da Escola Orsina da Fonseca, 1920) e *“Inícios do Feminismo no Brasil – subsídios para a História”* (Rio de Janeiro, 1918), além de *Memória*, publicada nos Annaes do Primeiro Congresso Brasileiro de Geografia, em 1911 (ROCHA, 2002. p. 2).

em suas práticas como professora ou em outras áreas em que atuou. Isso explica por que a professora reforçou a importância civilizadora da mulher relacionada a uma preocupação prática com a sua sobrevivência, esboçado no programa da Escola Orsina da Fonseca (ROCHA, 2002).

Circulou também em meio ao operariado, não apenas no oferecimento de cursos profissionalizantes pra mulheres, mas também oferecendo turmas para aulas noturnas, com o propósito de atender trabalhadores do Matadouro de Santa Cruz, Engenho de Dentro. Ofereceu aulas ainda para 64 operárias da Fábrica de Fosforos Cruzeiro (ROCHA, 2002, p. 74). Havia, por parte da professora, preocupações sociais com os movimentos reivindicatórios da época.

No dia 18 de agosto de 1911, o partido recebeu o registro oficial, depositado no 1º Ofício de Títulos e Documentos do Distrito Federal. Entre a fundação e o registro, a composição da diretoria não sofreu qualquer alteração. O surgimento do Partido Republicano Feminino, composto por mulheres que possuíam uma relação com a elite política do período, contando, inclusive, com a presença da esposa do presidente da República, não escapou das críticas na imprensa, como observado na charge publicada no jornal *O Malho*⁵⁶.

Figura 1 – Representação demarcando o papel da mulher relacionado ao cuidado do lar



Fonte: *O Malho* (14/01/1911, p. 20)

⁵⁶ A preocupação política e o interesse social estavam frequentemente expostos no jornal *O Malho*. Era comum a veiculação de notícias que abordassem temáticas relacionadas à formação da nação ou denunciassem os governos vigentes pelo não cumprimento de políticas públicas. Em seu programa, *O Malho* se propunha, como seu próprio nome indica, “destruir a praxe”. “Tudo que passar a seu alcance será a bigórnica” (O MALHO, 20 de setembro de 1902, p. 4). O jornal oferecia informação com audácia, alegria, mordacidade e irreverência, ainda que fosse “à custa de todos” (O MALHO, 20 de setembro de 1902, p. 4). Seu proprietário, Luiz Bartolomeu de Souza e Silva, recebeu ajuda de alguns intelectuais em sua missão como nota-se a presença de Manoel Bomfim, Renato de Castro e Cardoso Júnior. Além deles, destacavam nomes de cartunistas reconhecidos pelo trabalho em *O Malho*, dentre eles, Ângelo Agostini, J. Carlos, Leônidas e Kalixto, que participaram ativamente das notícias ali circuladas. (ALMEIDA; COSTA, 2015).

Na imagem, percebe-se a representação de uma mulher realizando tarefas no interior do espaço doméstico, o que demonstra a visão que se tinha sobre o papel da mulher naquele período. Ocupar-se da política e de determinados assuntos da esfera pública era tarefa do homem. Para as mulheres, “ter o que fazer” significava dar conta dos trabalhos domésticos, e não “dessas bobagens” que se relacionavam aos debates sobre sua emancipação.

Na descrição da imagem, fica implícita a ideia de que a mulher que se ocupava com assuntos políticos, era, na verdade, uma desocupada. Note-se também que, ao realizar a tarefa doméstica, a mulher, por estar no ambiente “natural” feminino, é retratada na imagem exaltando uma feminilidade. Os traços do desenho na charge destacam o corpo feminino em um padrão “sensual”, com a cintura definida, e o quadril em destaque.

Dois anos após a sua fundação, a diretoria convidava a todos para uma reunião no salão da Escola Orsina da Fonseca, para tratar de modificações nos estatutos do Partido (A IMPRENSA, 22/2/1912, p. 3). Talvez pelas demandas que surgiram nesses anos de funcionamento, tornou-se necessário repensar alguns pontos da entidade. Pelos indícios surgidos por meio das notas que saíram na imprensa, é possível perceber que a discussão para a mudança não foi algo simples e rápido. Da primeira convocação para debater as mudanças nos estatutos até a “última discussão dos estatutos da associação feminina”, passaram-se dois anos. A reunião, marcada para as 19 horas do dia 30 de maio de 1914, contaria com a presença daqueles que “se interessam pela solução do magno problema do desenvolvimento físico e espiritual da mulher” e tinha em vista tratar, além de tudo, “das mais altas questões de interesse social, procurando facultar à mulher todos os processos irreprováveis para a fácil e independente manutenção da sua subsistência” (O PAIZ, 29/5/1914, p. 6).

Obviamente que a “manutenção da subsistência” da mulher dependia de questões que ultrapassavam sua ação individual. Do ponto de vista econômico, as primeiras décadas do século 20 foram atravessadas por crises políticas e econômicas. Era nessa conjuntura que o Partido Republicano Feminino oferecia ajuda para contribuir na solução dos problemas por quais passava o país. “Os Alvitres Salvadores” foram publicados em 1916 no jornal *A Lanterna*. O jornal ainda dizia que “O Partido Republicano Feminino descobre o meio de acabar com o déficit”. O P.R.F, como destacado na notícia, continuava “sob a chefia, ainda, da inconsolável Sra. Leolinda Daltro”. Discutia-se nesse período a necessidade de cortes do funcionalismo público, e o partido “adotou medidas radicais” contra essas propostas. Reunidas em numerosa assembleia, a agremiação propôs a criação de um “Donativo Patriótico” como medida para acabar com o déficit. A proposta foi apresentada pela professora Leolinda Daltro:

Proponho que a assembleia eleja do seu seio uma comissão para redigir uma representação ao Congresso Nacional, pedindo a conservação de todo o funcionalismo publico e dos seus vencimentos atuais, comprometendo-se o Partido Republicano Feminino a promover nesta capital e nos Estados, de janeiro próximo vindouro, em diante, o auxílio das mulheres brasileiras ao Tesouro Nacional, por meio de quotas mensais de 1\$ a 5\$ a título de donativo patriótico, que durará enquanto a situação financeira não estiver completamente normalizada, com o restabelecimento dos pagamentos de nossa dívida externa (A LANTERNA, 1916, p. 1).

A sugestão foi “aplaudida de coração” pela professora Alcina de Siqueira, que “desejava ardentemente que essa ideia germinasse”, mas com o intuito de provar que a mulher brasileira era capaz de atos de patriotismo que, até então, eram atribuídos somente aos homens. Outra correligionária, Honorata de Castilhos, afirmava o papel de liderança da professora Leolinda Daltro, dizendo que

apenas ela era capaz de “movimentar a mulher em prol dessa grande causa”. Além da proposta do auxílio, discutiram-se também medidas alternativas, como “promover festas, quermesses e outras diversões, cujo produto reverta para o tesouro” (A LANTERNA, 1916, p. 1).

A luta pelo sufrágio feminino era uma questão central na fundação do P.R.F. representado por mulheres. Também no ano de 1916, o partido enviou uma representação ao deputado Maurício de Lacerda, pedindo a publicação do Diário do Congresso solicitando o reconhecimento expresso do direito do voto da mulher brasileira. Apesar da disponibilidade do pedido, não houve número para a votação, “conforme se verificou o requerimento do Sr. Maurício de Lacerda, tendo votado apenas 6 deputados” (O PAIZ, 23/12/1916, p. 4).

Escolas Populares

As medidas propostas pelo P.R.F. demonstram o desejo do partido de contribuir com os problemas enfrentados pelo país naquele momento, tanto do ponto de vista do aspecto social quanto econômico. A fundação de uma escola profissional para mulheres e a iniciativa de criação de Escolas Populares representou, também, um projeto de intervenção e emancipação via educação:

Enquanto alguns políticos e intelectuais, incluindo algumas mulheres, insistiam em manter o padrão das mulheres educadas unicamente com o objetivo de melhor educarem seus filhos e os filhos da nação, baseadas nas ideias dos positivistas, outras passaram a reivindicar publicamente o acesso a profissões, tradicionalmente exercidas por homens (ROCHA, 2002, p. 152).

O projeto de emancipação feminina levado a cabo pelo partido, não visava a uma ruptura radical com a estrutura política, tinha na instrução um viés estratégico. Além da referida escola de “Ciências e Artes”, criada em 1910, houve um esforço na criação de “Escolas Populares”. A primeira delas foi inaugurada no dia 14 de julho de 1918, com a “presença do Sr. Prefeito do Distrito Federal, no Jardim da Praça da República” (JORNAL DO BRASIL, 13/7/1918, p. 9), foi uma das experiências propostas pela professora Leolinda Daltro, em 1918, na qual a docente sugeria a “ajudar a campanha contra o analfabetismo” (O PAIZ, 23/5/1918, p. 5). Sua proposta consistia em oferecer aulas ao ar livre durante duas horas, à noite, a partir do método de sua autoria, que, segundo Leolinda, “ensinava a ler e escrever em pouco tempo”. Sem cobrar dos poderes públicos nenhuma remuneração pelo trabalho oferecido, a professora, “em nome do partido republicano feminino, enviou ao Sr. Prefeito um requerimento, pedindo cessão durante sessenta dias, do barracão situado no interior do Campo de Sant’Anna” (O PAIZ, 23/5/1918, p. 5) para que ali fosse instalada a escola popular.

Foi com essa proposta que, às “8 horas da noite”, no dia 14 de julho de 1918, inaugurou-se “a primeira Escola Popular, fundada pelo P.R.F., no campo da Aclamação” (CORREIO DA MANHÃ, 14/7/1918, p. 2). Além do comprometimento em defesa da educação demonstrado por Leolinda Daltro com a criação da escola popular, há indícios de um interesse político por trás da sua ação. Primeiramente, “em nome do Partido Republicano Feminino”, verifica-se que a professora levantava, também, uma bandeira política (ALMEIDA, 2018).

O jornal *A Razão* noticiou com detalhes o evento:

Realizou-se ontem, às 8 horas da noite, no pavilhão central do Campo da Aclamação, com a presença do dr. Cicero Peregrino, representando o dr. Amaro Cavalcanti, altas autoridades civis, militares, representantes de diversas associações de classe trabalhadoras, imprensa,

senhoras e cavalheiros e perante grande assistência, a inauguração da primeira “Escola Popular”, à qual foi dado o nome do prefeito Amaro Cavalcanti. A professora d. Leolinda Daltro, presidente do partido republicano feminino, em um discurso, enumerou e enalteceu as vantagens da instrução e o valor da vontade como força primacial da vitória. Seguiu-se com a palavra o dr. Toledo de Loyola, que depois de agradecer a sua escolha para professor da referida escola e cujo curso se iniciará hoje, das 7 as 9 da noite, discorreu sobre o programa a ser posto em prática, que disse surgiu do povo para o povo. Depois disto, houve ainda outros oradores, que falaram sobre o fato. O ato correu entre completo entusiasmo, retirando-se os assistentes com destino à escola “Orsina da Fonseca”, onde houve outra inauguração e uma festa. Pela senhorita Carmem Cezarina Razo, foi pronunciado um discurso em italiano, pela senhorita Lucilia Costa, foi recitada uma poesia em Frances (A RAZÃO, 15/6/1918, p. 3).

Meses antes da fundação da escola, a professora Leolinda Daltro, em nome do Partido Republicano Feminino, havia solicitado ao Prefeito, a utilização de “um barracão situado no interior do Campo de Santana, para que, com quadros negros e brancos, também cedidos pela prefeitura” fosse ali instalada uma escola. Interessante que o prazo requerido se referia ao uso do espaço “durante sessenta dias”. As aulas seriam professadas ao ar livre e durante duas horas, à noite. Caso fosse ela bastante frequentada, a prefeitura instituiria então, ali, definitivamente uma escola (O PAIZ, 2/5/1918, p. 5).

Segundo Elaine Rocha (2016), mesmo comovidas pelos aspectos do discurso positivista, as mulheres passaram a se apropriar da valorização dada a elas enquanto progenitoras da humanidade e começaram a exercer o acesso a uma educação de qualidade. Afinal, seriam elas as responsáveis pela educação dos cidadãos brasileiros.

Seja atuando em casos esporádicos envolvendo mulheres, seja elaborando ideias para contribuir em debates relacionados às questões econômicas, o partido atuou como uma agência que envolvia e articulava esse grupo de mulheres e as colocavam em evidência. Não havia um projeto de rompimento com o poder constituído, ao contrário, o que se buscava era uma aproximação nas redes de sociabilidades políticas a partir dos sujeitos envolvidos com os estratos de poder, o que remete a pensar na questão de classe social envolvidas nessas entidades:

Leolinda utilizou-se inúmeras vezes dessa estratégia. [...] se aproximou de personagens de grande influência nos meios governamentais, estabelecendo relacionamentos dos quais soube se beneficiar, como por exemplo Quintino Bocaiúva, um dos baluartes do movimento republicano, jornalista respeitado e político de mérito reconhecido, foi governador do Rio de Janeiro, chegando a se apresentar como candidato à presidência da República em 1901, de quem a professora tornou-se comadre (ROCHA, 2002, p. 99).

Na imagem publicada pelo jornal *O Malho* (Figura 2), vê-se a professora Leolinda Daltro e outros membros do Partido Republicano Feminino em frente ao Palácio do Catete com o intuito de encontrar o Presidente da República para lhe entregar uma mensagem do partido por época de sua posse.

A comissão do Partido Republicano Feminino não foi recebida pelo presidente por não haver agendado o encontro antes, seguindo o protocolo oficial. A mensagem que encaminharam no dia 28 de abril de 1917 foi publicada no jornal *A Rua*, em novembro do mesmo ano. Intitulada “A mulher brasileira quer associar-se ao homem na defesa da Pátria – Uma mensagem ao Sr. Presidente da República”, a mensagem iniciava elogiando o presidente Nilo Peçanha pela atitude de romper “relações diplomáticas e comerciais com o Império Alemão”.

Figura 2 – Mulheres do Partido Republicano Feminino em comitiva no Palácio do Catete



Fonte: *O Malho* (05/05/1917, p. 24)

O fato teria se dado em razão do posicionamento do Brasil em relação à Primeira Guerra Mundial. A mensagem continua com as mulheres do Partido Republicano Feminino, que já contava com duas mil filiadas naquele momento, disponibilizando-se a servir a Pátria:

Somos mulheres e, pelo regime educativo a que vimos submetidos através dos séculos, pela preponderância em nossa alma das faculdades afetivas e até pela nossa apregoada fraqueza física, somos partidárias carinhosas da paz, no lar, pelo amor; na sociedade, pelo acordo, e entre os povos, pela supremacia do direito contra a força. Mas, essa qualidade, na mulher, de modo algum lhe exclui os sentimentos de patriotismo e energia, quando ela vê, como acontece neste momento, que o dever da honra vai arrastando o Brasil, ao tremendo conflito em que se debatem quase todas as nações do globo (A RUA, 11/11/1917, s/p).

Note-se a afirmação de gênero e o papel definido para a mulher muito próximo do modelo burguês, o que contribui para atentarmos à posição dessas mulheres na sociedade, diferente dos discursos e modos de agir das mulheres anarquistas envolvidas com o movimento operário. No trecho da citação, o termo “somos mulheres” deixa implícito o que isso significava, imediatamente relacionado ao “regime educativo” a que foram submetidas. E continua afirmando que aquelas características “de modo algum lhe exclui os sentimentos de patriotismo e energia”. Foi com essa visão, sobre a capacidade da mulher em contribuir com o país, que o Diretório Central do Partido Republicano Feminino encaminhou a mensagem por meio da imprensa, listando os serviços que as filiadas podiam prestar. A estratégia discursiva da mensagem remete ao “programa e constante preocupação” do partido com o engrandecimento da Pátria Brasileira, que ocorrera desde 1911, com a “criação da 1ª Escola de Ciências, Artes e Profissões para o sexo feminino”. Em pleno período de paz afirmava, munidas dos ideais progressistas, que a agremiação feminina havia fundado “nas dependências da Escola Orsina e a esta anexa, uma Escola de Enfermeiras e a respectiva Cruz

Vermelha”, cujas aulas funcionaram regularmente durante mais de seis meses, alcançando a matrícula de 38 alunas, “sob a direção e ensinamentos de dois professores altamente competentes, D. Antenor Costa, médico legista da Polícia e Dr. Francisco Lazaro Tourinho” (A RUA, 11/11/1917, p. 2).

Também no ano de 1911, o Partido havia criado, com intuitos esportivos, uma Linha de Tiro “na qual se alistaram 103 senhoritas, sob a direção do tenente João Arnozo, inspetor do Colégio Militar”. A linha funcionou, ao mesmo tempo, que a escola de enfermagem, cerca de seis meses. Após relatar as possibilidades apresentadas, as mulheres ofereciam ao governo “os serviços da Cruz Vermelha e das enfermeiras que cursaram as aulas fundadas por esse partido em 1911” e “os serviços da Linha de Tiro, que deverá ser reorganizado de acordo com as necessidades do momento”.

Como de costume, o jornal *O Malho* ironizou a linha de tiro e o treinamento militar por parte das correligionárias do P.R.F. Observa-se na charge a relação da mulher com as questões relacionadas ao sentimento, o que seria uma característica feminina, e que a impediria de seguir a ordem unida militar. Nesse aspecto, é importante destacar que, mesmo considerando que o Partido Republicano Feminino não se propunha, enquanto partido, a romper com as estruturas, sua atuação, no que tange às questões de gênero, foram relevantes. Mesmo reproduzindo um modelo burguês ideal de mulher, como destacamos na mensagem ao presidente, e sendo claramente composto por um estrato social que não era de trabalhadoras, as ações e o esforço, por parte de setores da imprensa, em desqualificar suas ações, reforça que, no que se refere à “emancipação da mulher”, a agremiação contribuía com sua afirmação.

Figura 3 – Representação sobre as mulheres do Partido Republicano Feminino



Fonte: *O Malho* (12/05/1917, p. 44)

Se tomarmos a representação feita a partir das charges, por exemplo, perceberemos que elas dão visibilidade às propostas do partido no sentido de tentar reafirmar os padrões de conduta considerados adequados para as mulheres, por isso, usavam de estratégias para deslegitimar as ações dele, como a ridicularização, reforçando os estereótipos de gênero (trabalhos domésticos, sensibilidade, sentimentalismo). Nessa charge, diferentemente da doméstica apresentada realizando os trabalhos do lar, a mulher é retratada de modo a apagar o padrão considerado delicado, ao contrário, quer se passar a ideia de robustez.

As mensagens, encaminhamentos e interlocução com o presidente da República parecem ter sido uma estratégia do partido. Em 1918, Leolinda Daltro envia ao jornal *A Razão*, em nome do Partido Republicano Feminino, uma manifestação ao chanceler Nilo Peçanha, “exultando ante o gesto altamente liberal e progressista que teve para com a mulher brasileira, julgando-a apta para prestar serviços em cargos do Ministério do Exterior” (*A RAZÃO*, 24/09/1918, p. 6). Segundo a “manifestação”, o partido não poderia deixar passar em silêncio o ato do chanceler, que segundo a agremiação, havia quebrado “o preconceito que considerava a mulher inábil para o exercício das funções administrativas”, e continua dizendo que a mulher já “há tantos anos desempenha funções mais delicadas e difíceis, quais sejam a de educar e instruir a mocidade das escolas primárias e profissionais”.

Não é raro encontrarmos notícias na imprensa sobre condecorações e referências por parte do Partido Republicano Feminino a figuras que ocupavam cargos importantes, como o da presidência da República. A mesma estratégia também foi utilizada em 1919, quando a agremiação feminina, “a frente dos operários da União e da Municipalidade”, entregaria uma caneta ao “Dr. Epitácio Pessoa em uma grande manifestação” (*JORNAL DO BRASIL*, 21/07/1919, p. 5).

As intervenções e atuações políticas por meio do campo institucional eram discutidas e debatidas internamente no partido, por meio de reuniões, como a convocada em 13 de julho de 1920 para o partido escolher o seu candidato à vice-presidência da República. Nesse encontro, presidido pela professora Leolinda Daltro, cerca de 100 mulheres estiveram presentes. “Depois de apreciada a situação política do país, foi resolvido adotar-se a candidatura do dr. Paulo de Frontin” (*A RAZÃO*, 13/07/1920, p. 7), ex-prefeito do Rio de Janeiro. A escolha significava na prática a intensificação da propaganda em prol da candidatura, enviando circulares a todas as associações femininas, da capital e dos Estados, recomendando às integrantes, mulheres, a atuarem em prol do candidato apoiado pelo P.R.F.

Percebe-se que foram muitas e diversas as ações implementadas pelo partido no sentido de “emancipar as mulheres”. Entre elas, a preocupação com a instrução, característica comum em organizações de diferentes filiações ideológicas.

Escola de Ciências e Artes Orsina da Fonseca

Em 12 de outubro de 1910, o Partido Republicano Feminino fundou a “Escola de Ciências e Artes Orsina da Fonseca⁵⁷”, voltada para o ensino técnico profissional de mulheres. As aulas eram gratuitas e funcionavam durante o dia e à noite, em uma casa cedida pela Prefeitura, no edifício do Almoxarifado da Diretoria da Instrução Pública Municipal, à Rua General Câmara (*JORNAL DO BRASIL*, 15/10/1910, p. 5).

⁵⁷ Houve uma outra escola que recebeu o nome de Orsina, o Liceu de Artes e Ofícios – Instituto Profissional Feminino, fundado no ano de 1898, foi renomeado em 1948 como Ginásio Industrial Orsina da Fonseca, atualmente, Escola Municipal Orsina da Fonseca. Há indícios de que essa seja a mesma escola criada por Leolinda, devido à sua característica de atendimento à mulher e ao fato de na atual Escola Municipal Orsina da Fonseca ter sido encontrada uma antiga foto, na qual está reunido um grupo de mulheres e junto ao médico professor, por ocasião do curso para enfermeiras laicas, ministrado na escola (ROCHA, 2002, p. 297).

Os debates sobre o ensino profissional feminino tiveram início no final do século 19:

Em 1875, durante debate na Câmara dos Deputados, o ensino profissionalizante é defendido por Cunha Figueiredo Jr., que pela primeira vez faz referência à profissionalização de mulheres: “Ao trabalho profissional podem aplicar-se as mulheres que deles necessitam, visto que há nas fábricas, oficinas e estabelecimentos onde elas exerçam diversos ofícios e misteres, sem ser necessária a criação de escolas com aumento da despesa pública”. Essa atitude dos poderes públicos em relação à formação das mulheres para o trabalho reflete o discurso preponderante acerca das funções femininas, que permaneceu durante décadas, chegando a meados do século XX, segundo o qual as tarefas executadas pelas mulheres, mesmo na indústria, assemelhavam-se às tarefas executadas no trabalho doméstico (ROCHA, 2016, p. 36).

A festa inaugural ocorreu em junho de 1911, com a presença do Presidente da República, Hermes da Fonseca. A escola tinha como programa principal “a instrução da mulher, preparando-a para os principais misteres da vida, através da ciência e da arte” (O PAIZ, 17/03/1911, p. 3), possuindo a frequência livre e gratuita. Oferecia dois cursos, um denominado geral e outro especial. A professora Leolinda Daltro oferecia a disciplina de “Guarani”, fruto da sua relação com a causa indígena. Ainda eram oferecidas por professores homens, as aulas de geometria e trigonometria, história das artes, educação física e desenho de ornato. O restante eram professoras, que ofereciam aulas de português, inglês, italiano, história da América, datilografia, teoria e canto, bordados, costura branca, flores. Os professores e professoras eram “senhoritas, donas, condessas, tenentes e senhores” (O PAIZ, 17/06/1911, p. 3).

Ao final do mês de julho, as matrículas já atingiam o número de 191 alunas, chegando a 211 no início de julho, alcançando a marca impressionante de 1403 alunas no final de outubro (O PAIZ, 21/10/1911, p. 2).

Figura 4 – Evento de inauguração da Escola Orsina da Fonseca



Fonte: *O Malho* (8/6/1911, p. 22)

O Partido Republicano Feminino organizou, por essa ocasião, a “sessão de literatura e sociologia”, convidando para o ato “todas as sócias do partido, alunas da escola e demais pessoas simpáticas à causa da emancipação da mulher”. Entre os temas debatidos constava “a influência da mulher na civilização”, que seria proferido pelo Toledo de Loyola (A IMPRENSA, 30/06/1911, p. 6).

No início de 1912, a escola realizou o “Dia Acadêmico”, com a exposição de trabalhos confeccionados pelas alunas durante o ano anterior. Compareceram no evento “grande número de alunas, professores e autoridades civis e militares” (A IMPRENSA, 14/01/1912, p. 9). A professora Leolinda Daltro proferiu o seguinte discurso:

É com a mais viva satisfação que, mais uma vez, vos encontro neste recinto, onde a exiguidade do espaço mal comporta o pequeno número dos visitantes presentes. Como vedes, senhora, a Escola Orsina da Fonseca é hoje uma realidade que tem dado cumprimento ao seu programa, embora trilhando uma senda onde ao invés das pétalas e arminhos que lhe deveriam atapetar o solo apenas tem encontrado espinhos e barreiras [...] não obstante ser ainda uma instituição pobre, extremamente pobre, sem apoio algum oficial ou particular”. Para mante-la, tenho empregado ingentes esforços, que entretanto, bem sei, de nada valeriam, senão fosse a boa vontade que encontrei em grupo de corações abnegados à causa da instrução da mocidade, grupo esse de senhoras e cavalheiros que formam o corpo docente desta escola. Nesse pequeno período de cinco meses, sem espaço, sem aparelhos, sem luz, sem água, muito pouco nos foi possível fazer, de modo que isto que hoje apresentamos não é se não um ensaio do que ainda havemos de fazer. Por isso, exma. Senhora (Orsina), pedindo-vos desculpa pelo restrito numero de trabalhos, não só por mim como em nome do Partido Republicano Feminino, agradeço imensamente o vosso comparecimento (A IMPRENSA, 14/01/1912, p. 9).

A escola seguia a lógica do programa do Partido Republicano Feminino, realizando conferências sobre o tema da “emancipação da mulher”. Eram realizadas palestras por diversos “oradores” que compareceram à escola discorrendo sobre a “propaganda feminista e educação cívica” traçado pela agremiação feminina (O PAIZ, 29/06/1912, p. 1). As notícias sobre as conferências eram divulgadas em diversos jornais, com o intuito de atrair o maior número possível de pessoas.

Elaine Rocha (2016) diz que a educação profissionalizante foi considerada como uma inovação na educação e visava à formação dos trabalhadores. Nesse aspecto, é crescente a oferta de cursos noturnos, obviamente para atender a demanda de alunos que trabalhavam durante o dia. Assim como a Escola Orsina da Fonseca e as “Escolas Populares”, a maior parte desses cursos eram criados por “iniciativa dos próprios professores que, percebendo demanda existente, solicitavam permissão a seus superiores para criarem cursos direcionados a uma clientela já definida” (ROCHA, 2016, p. 38).

As ações da professora Leolinda e do Partido Republicano Feminino apontam para a percepção das mulheres sobre a importância de ocuparem os espaços e, ao mesmo tempo, articularem-se em projetos coletivos. Foram diversas ações coletivas, influenciadas por diferentes questões ideológicas, que contribuíram para ampliar o debate sobre a emancipação feminina no Brasil. É inegável que o debate sobre a educação perpassou todo esse processo, principalmente na figura das professoras que atuaram de diferentes formas.

Neste sentido, à medida que o movimento feminista foi avançando, foram surgindo novas agremiações, como a Legião da Mulher Brasileira (1919), a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, fundada por Bertha Lutz, que passaria a se chamar Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922), a Federação Internacional Feminina (1921), o Comitê das Mulheres Trabalhadoras

(1928) e a Aliança Nacional de Mulheres, o que fez com que o movimento feminista brasileiro ampliasse o debate em nível internacional, sem perder de vista o papel da educação como um aliado importante no processo da emancipação feminina (ROCHA, 2002, p. 303).

Referências

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; COSTA, Aline Santos. Pra a petizada inocente: encanto, diversão e lições de conduta na revista O Tico-Tico (1905-1910). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 54-71, 2015.

DEL PRIORE, Mary. *A Mulher na História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: Ed. Unesp, 1997.

MELO, Hildete Pereira de; MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *Partido Republicano Feminino. Verbetes*. Rio de Janeiro: Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), 1911. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/PARTIDO%20REPUBLICANO%20FEMININO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: Unesp, 1995.

ROCHA, Elaine Pereira. *Entre a pena e a espada – A trajetória de Leolinda Dalto: 1859-1935 – Patriotismo, indigenismo e feminismo*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCOTT, Joan W. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (org.) *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

Periódicos

O MALHO. Rio de Janeiro, RJ, 14 de janeiro de 1911. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/O-malho/116300>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O PAIZ. Rio de Janeiro, RJ, 14 de janeiro de 1911. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/paiz/364843>. Acesso em: 20 fev. 2020.

A LANTERNA. São Paulo, SP, 1916. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/lanterna/366153>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, RJ, 13 de julho de 1918. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/jornal-do-brasil/030015>. Acesso em: 10 fev. 2020.

A RUA. SEMANÁRIO ILUSTRADO. Rio de Janeiro, RJ, 11 de novembro de 1917. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/rua/236403>. Acesso em: 2 fev. 2020.

A RAZÃO. Rio de Janeiro, RJ, 24 de setembro de 1918. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/raza/129054>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ESCOLAS PARA POBRES: A CRUZADA PATRIÓTICA E HUMANITÁRIA DAS ASSOCIAÇÕES BAIANAS (BA)

Cíntia Borges de Almeida

Introdução

A abolição da escravatura, o final do Império e a Proclamação da República fizeram com que fomentassem os debates em torno da necessidade de uma nova configuração social para a nação. A incipiente industrialização exigia uma reestruturação trabalhista. As cidades, a título de se modernizarem, clamavam por outra feição. Mais que isso, houve o aumento do comércio internacional, o aumento das correntes imigratórias, bem como a presença de contingentes populacionais “livres”, fatos diversos e complexos, concentrados no espaço urbano, que mudavam o rumo do país (ALMEIDA, 2018).

Desse modo, aos governantes da República interessava buscar medidas que adequasse esse cenário em transformação. Dentre as alternativas esquadrihadas, medidas higienistas e de educação, medidas emergidas e debatidas nos discursos médicos e educacionais com objetivo de higienização social durante o Império, passaram a ser repensadas como possíveis ferramentas de controle social. Entremeadas à ordem médica no século 19, José Gondra (2000) examina algumas dessas representações e, em seu interior, a formação de um modelo de organização escolar. Logo, uma racionalidade médica procurava elaborar um projeto de formação a ser desenvolvido na rede escolar, o qual supunha a necessidade de escolarizar em sintonia com uma espécie de “prontuário” oferecido pela ciência médica. A partir de sua interpretação analítica, verifica-se que a educação estava ligada ao projeto civilizatório ocidental, pois, para os médicos higienistas, era necessário formar o homem, dominando a natureza na qual se encontrava inscrito e domando a sua própria natureza. Nessa direção, há indícios de que a educação era compreendida como a medida e o remédio para o objetivo de “instaurar uma ordem civilizada nos trópicos” (GONDRA, 2000, p. 410).

Se no Império já se verificava a presença efetiva de médicos no corpo social e intervindo no funcionamento da educação escolar, em direção similar, na República, houve uma reafirmação do compromisso de higienização e disciplina dos espaços e das pessoas. Assim, o desenvolvimento de um projeto de controle higiênico dos portos, a proteção da sanidade da força de trabalho, o encaminhamento de uma política demográfico-sanitária que contemplasse a questão racial e uma escola que adequasse o pensamento e o comportamento dessas classes populares ramificadas por diferentes áreas do espaço urbano tornaram-se estratégias importantes de serem praticadas, conforme salienta Patto (1999).

Logo, constatou-se campo para a expansão de tecnologias e, ainda, para o trabalho de especialistas que investigavam sobre a saúde dos imigrantes, a situação sanitária dos portos, o dia a dia das cidades, a higiene infantil, os hábitos e costumes populares, a eugenia ou “ideal de branqueamento” do povo brasileiro, o trabalho fabril, o mundo do crime etc.

Efetivar-se-ia a “faxina urbana” desejável para a imagem de progresso e desenvolvimento da capital que representava as “glórias alcançadas” durante o Primeiro Centenário de Independência do Brasil (ALMEIDA, 2018). Os “indesejáveis”, mas também o abandonado, o pobre, o “miserável”, o

analfabeto, o criminoso, o flagelado, demandavam intervenção política e social ao ser reconhecido como um problema na “empreitada rumo à civilização e ao progresso” (CAMARA, 2013, p. 5). Fosse pelo serviço militar, fosse pela instrução primária, era necessário pensar ações para “estruturar os hábitos” e modelar a cidade.

O cenário, apresentado pelas primeiras décadas republicanas, foi fortemente marcado, conforme sugere Bóris Fausto (1976), por uma reestruturação nas relações de trabalho pautada por questões sociais inéditas, no campo e na cidade — anunciadas anteriormente —, que impulsionaram episódios de resistência, movimentos grevistas e movimentos organizados pelas classes populares, o que, segundo a interpretação das classes dominantes, agravou a criminalidade, os vícios e o uso de diferentes drogas, um aumento nas violências físicas, inúmeros episódios que passaram a ser denunciados por pequenos jornais libertários, por manifestações populares, mas, por conseguinte, também repreendidos por “diferentes estratégias de educabilidade e controle social” (ALMEIDA; SILVA, 2020, p. 127-128). Para tanto, cumpre-se destacar o papel da escola nesse projeto de sociedade.

Partindo das teses enfatizadas, com o viés de um entendimento de ordenamento e vigilância em benefício da pátria, reconhecendo os interesses da sociedade “em busca de um caminho para a recuperação do país” (PATTO, 1999, p. 169), pensar a educação da classe popular na República requer investigar diferentes agências inseridas nesse contexto que, assim como o Estado, buscaram tutelar e conduzir os hábitos, as condutas e as ações populares por meio de uma escolarização fabricada e adequada aos interesses de uma cultura hegemônica. Para se instaurar a ordem pública, as escolas foram utilizadas como espaço de transformação de corpos e mentes, ideário que perpassará em diferentes projetos educacionais republicanos, alguns deles, com o objetivo de reforçar o papel do trabalho na vida da classe popular.

O papel das associações: a serviço dos interesses da pátria

Próximo ao Brasil completar seu primeiro centenário de independência, ainda era possível verificar o discurso acalorado em torno do combate ao analfabetismo e a necessidade de livrar a população rural, das vilas e cidades do país desse considerado “mal do século”. Nessa direção, em 21 de abril de 1915, fundava-se a *Liga Brasileira contra o Analphabetismo* (LBCA), na capital do Rio de Janeiro, associação que trazia, em seu estatuto, a finalidade da defesa da alfabetização, do ensino obrigatório e da criação de cursos noturnos para possibilitar a expansão da escolarização para a classe popular infantil e adulta, evidenciando “sua missão” em cuidar dos sujeitos “pobres e analphabetos”.

A educação escolar como uma dimensão da vida social está profundamente inserida no contexto em que a Liga surge e se desenvolve, impulsionando a derivação dessa associação central a partir da criação de inúmeras outras ligas regionais, com intuito de explanar a necessidade do combate do analfabetismo pelos estados brasileiros (O PAIZ, 17/7/1916, p. 6).

Ao demonstrar o interesse por diferentes públicos e variadas experiências de formação, as Ligas solicitavam “as casas das escolas estaduais para o funcionamento das escolas noturnas criadas pelas Ligas locais, bem como a obrigação da criação de escolas para operários dentro das fábricas” (O PAIZ, 5/8/1916, p. 5), de modo que esses núcleos das camadas populares, pais e seus filhos, também fossem alcançados pelo projeto de instrução popular e adquirissem, por meio dele, a “conscientização” dos preceitos nacionais. Com o apoio dos poderes públicos, as associações proliferavam pelo país.

É o caso da criação da *Liga Bahiana contra o Analfabetismo*⁵⁸. Embora haja menção no texto de Celestino (2007) que sua criação se deu em 12 de outubro de 1915 — pouco tempo depois da fundação da liga brasileira —, não há registros explícitos de sua atividade nesse período. Contudo, nesse mesmo ano, foi possível verificar a atuação do Deputado Major Cosme de Farias, um de seus fundadores, nas causas em prol da assistência infantil e da alfabetização dos trabalhadores.

Nessa direção, o jornal *A Notícia* possibilita averiguar tais indícios. No campo da assistência, nota-se a articulação do político com os interesses do Instituto de Assistência de Protecção á Infância da Bahia (IPAI) (ALMEIDA; REBOUÇAS; BONFIM, 2019). Constam nos artigos publicados pelo periódico: encontros e reuniões com os membros da associação beneficente; oferta de donativos para o projeto do instituto de construção do hospital da criança (*A NOTÍCIA*, 20/9/1915, p. 2); visita à cidade de Ilhéus e a proposta de brindes ao programa “gotta de leite”, também, associado ao IPAI – BA (04/11/1915, p. 2). Essa relação é significativa ao se considerar os debates educacionais travados pelos fundadores e colaboradores dos IPAI da Bahia e Rio de Janeiro nas causas em prol do combate ao analfabetismo⁵⁹, inclusive, apurando a circulação de seus integrantes aos movimentos levantados pela *Liga Brasileira contra o Analfabetismo* (ALMEIDA, 2018). Infere-se uma tentativa do fundador da liga baiana de se aproximar, buscar e oferecer apoio, possivelmente, uma estratégia de reconhecimento e prestígio social⁶⁰. O nome do major ainda foi vinculado “a inauguração da aula nocturna da Succursal da União dos Operários Estivadores” (*A NOTÍCIA*, 28/12/1915, p. 2), momento em que Cosme de Farias se fez presente, atuando como o conferencista da ocasião. Apesar de não haver menção à liga baiana, o teor da atividade remete à causa defendida pela associação, dois meses após sua criação.

A menção ao nome da LBA é localizada anos depois. Sua primeira ação encontrada foi divulgada por um jornal diário carioca, em 1919. O *Correio da Manhã* noticiava novas parcerias, demonstrando, em sua visão, a preocupação das ligas com a classe popular e trabalhadora ao relatar que havia sido fundado o “Syndicato Agrícola Industrial de Cacao, installado ultimamente em Canavieiras”, Bahia, que além do seu objetivo agrícola comercial, “t[inha] por fim attrahir, collocar e fixar o trabalhador, esforçando-se, sob o patrocínio das beneméritas associações brasileiras – as Ligas contra o Analfabetismo e Pró-Saneamento – para que seja illuminado o espírito e preservada a saúde dos trabalhadores” (*CORREIO DA MANHÃ*, 10/3/1919, p. 5) por via da criação de escolas.

As ações da liga baiana, em consolidação, apresentam diferentes momentos de atuação. É possível examinar na análise das fontes jornalísticas a existência de “um movimento esforçado em prol da alfabetização”, concomitante, ao contexto de criação da liga brasileira (1915-1920). Porém, poucos indícios foram apurados sobre sua atuação nesse período. Segundo fontes analisadas, a *Liga Bahiana contra o Analfabetismo* “teve sua actividade, que veiu esmorecer e paralisar-se devido à impecilhos

⁵⁸ O levantamento das fontes se deu a partir do trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED), em especial, pelas bolsistas de iniciação científica Mirian Sousa, Raquel Bonfim e Fernanda Costa Silva, a quem dedico o resultado final.

⁵⁹ Em um cruzamento realizado para se verificar a circulação dos membros da *Liga Bahiana contra o Analfabetismo* e integrantes de outras instituições, averiguaram-se alguns nomes que se repetem. No caso específico listado anteriormente, o nome do jornalista Aloysio de Carvalho aparece como “relator eleito para a comissão de imprensa do IPAI-BA” (*CORREIO DO BRAZIL*, 21/10/1903, p. 2), no ano de sua criação. No ano da criação da liga baiana Aloysio é eleito “como vogal da diretoria geral do IPAI” (*A NOTÍCIA*, 5/11/1915, p. 3). O destaque é importante, pois apesar de se ter poucos registros do exercício da LBA entre 1915-1934, em sua reorganização, Aloysio de Carvalho, também acadêmico e membro da Academia de Letras da Bahia, é constantemente mencionado como um de seus colaboradores e integrantes, sendo apontado, ainda, como “presidente da assembleia geral para a reorganização da Liga Bahiana contra o Analfabetismo, em campanha pela instrução primária das massas populares” (*O IMPARCIAL*, 16/10/1915, p. 3).

⁶⁰ Nesse mesmo ano, em 1915, Cosme de Farias é “eleito Presidente da Assembleia Geral do Lyceu de Artes e Offícios da Bahia” (*A NOTÍCIA*, 23/11/1915, p. 3).

inumeros que apareceram para lhe embargar os passos” (O IMPARCIAL, 17/8/1935, p. 4), nas primeiras décadas do século 20. Contudo, será em um movimento de reorganização da associação, no ano de 1935, que se deu sua intitulada “cruzada patriótica” (O IMPARCIAL, 17/8/1935, p. 4).

O objetivo deste trabalho é problematizar os debates em torno das experiências escolares propostas pela liga baiana e sua articulação com diferentes movimentos e sociedades particulares em “combate ao analfabetismo” e formação do trabalhador. Para tanto, elegem-se os jornais como espaço estratégico de convencimento e persuasão (DARNTON, 1986; CHARTIER, 2002), principal fonte para se operar com a análise do discurso disseminado nesse espaço (FOUCAULT, 1996; 2001), de modo a examinar os interesses da Liga, apoiando-se no conceito de representação (CHARTIER, 1990), construído nas narrativas sobre a classe popular do estado baiano. Nesse sentido, tem-se como fio condutor problematizar “a instrução primária das massas populares” por via de algumas nomeações escolares: a “Escola para crianças pobres”, a “Escola Primaria para Vendedores de jornaes e de revistas”, a “escola para filhos de jardineiros”, a “Escola Primaria para menores e adultos”, a “Escola dos filhos dos pobres”, “os clubs agrícolas”; reconhecendo-as como práticas distintas de educabilidade (ALMEIDA, 2018), o que permite observar um público específico a ser escolarizado.

Nacionalismo em pauta

De forma geral, uma das principais formas de divulgação do preceito civilizatório e nacionalista da *Liga Brasileira contra o Analfabetismo* deu-se a partir da confecção de diferentes cartilhas de alfabetização, que eram produzidas por integrantes da associação, compradas e compartilhadas por outros membros nas escolas criadas pelas ligas regionais espalhadas pelo território brasileiro. Essa prática também foi difundida pela liga baiana. Em seu estudo, Mônica Celestino (2007) evidencia o papel das “Cartas do ABC”, cartilha de autoria de dos fundadores da liga, Cosme de Farias.

Editada e distribuída até a década de 1970, a cartilha, segundo a autora citada, “representa uma inovação na técnica de ensino à leitura” para a época, embora sua descrição da compilação destaque que a mesma trazia consigo ilustrações “com hinos patrióticos ao Dois de Julho, à Bandeira, o Nacional” (CELESTINO, 2007, p. 4), o que corrobora com a ideia defendida de se tratar de um projeto civilizatório e nacionalista.

Nessa direção, o texto de Celestino apresenta outros dados que permitem inferir sobre as características do material divulgado pela liga baiana e sobre sua própria composição. Ao destacar que Cosme de Farias, no texto “versos à infância”, enfatiza personalidades baianas em detrimento de personagens estrangeiros, a autora reforça uma característica defendida nos discursos nacionalistas de Olavo Bilac e Coelho Neto a partir do projeto da *Liga de Defesa Nacional*, de 1916 (ALMEIDA; SILVA, 2020). Do mesmo modo, ao informar que essas personalidades se tratavam de “médicos, militares, juristas, professores primários, escritores, benfeitores” (CELESTINO, 2007, p. 5), tem-se margem para associar a formação dos membros aos discursos médicos e higienistas, que compreendiam a educação e as práticas higienistas como ferramentas de controle social. Logo, infere-se o papel assistencialista desempenhado pela *Liga Bahiana contra o Analfabetismo* (LBA), ainda que suas ações, também, possam ser compreendidas, a partir de outros elementos não problematizados neste artigo, como “protesto”, pressão às autoridades públicas, “instrumento de mobilização social” (CELESTINO, 2007, p. 8).

A reconfiguração da *Liga Bahiana contra o Analfabetismo*, em 1935, reforçou esse ideário nacionalista. Verifica-se a aproximação dos membros da LBA com defensores das pautas integralistas, a partir do lema “Deus, Pátria e Família”, já anunciado e divulgado nas pautas da *Liga de Defesa*

Nacional (ALMEIDA; SILVA, 2020), por exemplo, antes defendido nas campanhas civílicas da década de 1910. Em terras baianas, há indícios dessa relação no cruzamento das redes de circulação e pertencimento social e político de alguns de seus membros. Foram localizadas e analisadas as menções à *Liga de Educação Cívica* como um movimento, na Bahia, coadunado com as tendências desse discurso nativista nacional, bem como, em diferentes situações, observada a ligação de participantes da liga cívica, posteriormente, na reorganização da LBA, em 1935, o que pode sugerir uma aproximação de ideais entre as duas iniciativas⁶¹. Ainda que o cunho popular, ao mesmo tempo, estivesse inserido nos debates que envolviam a liga, o discurso integralista, nesse outro contexto, fazia-se presente, priorizando a defesa da propriedade privada, do nacionalismo e da ordem política hegemônica. Partindo desse pressuposto, ressalta-se, mais uma vez, o sentido de assistência propagado nas ações educativas da LBA, de modo a compreender sua “patriótica e humanitária finalidade”, na tentativa de escolarizar as camadas populares para os interesses nacionais e não para a formação do indivíduo no campo dos direitos sociais.

Entre fios e redes: a articulação das associações para a formação de trabalhadores

A aproximação e os interesses anteriormente anunciados podem ser aclarados à luz da análise dos discursos representados em jornais da Bahia, no ano de 1935. Na busca pelas campanhas de alfabetização, encontrou-se um conjunto de informações similares acerca da criação de escolas para pobres, principalmente, para a classe trabalhadora. Os artigos em questão, em sua maioria, não fazem menção sobre a associação de seus fundadores a algum tipo de sociedade ou liga. No entanto, em outras notícias, em 1935, aparecem três principais instituições que permitem pensar em uma rede de sociabilidade voltada para a formação e assistência dos pobres.

A primeira experiência escolar localizada trata-se da *Eschola para os filhos dos pobres*, situada em Salvador, criada por José Alves de Souza. Ao buscar mais indícios, o nome do seu fundador aparece articulado à primeira instituição pesquisada, a *Liga Bahiana contra o Analphabetismo*, o que permitiu descobrir que o proprietário da escola anteriormente mencionada contribuiu com a reorganização da liga, sendo um de seus membros colaboradores, admitindo, por conseguinte, que se cogite a ideia de que a escola fosse uma iniciativa, igualmente, da associação.

As notícias sobre a criação da escola começam a circular na imprensa a partir de janeiro de 1935 ao ser destacado pelo jornal *O Imparcial* o apoio financeiro da Guarda Civil da Bahia, a partir da confecção e venda do *Vade Mecum*, um guia da cidade de Salvador em circulação, que teria “20% da sua arrecadação destinada a auxiliar a manutenção da Escola dos filhos dos pobres” (*O IMPARCIAL*, 27/1/1935, p. 1), com o apoio das agências de revistas e jornais.

Mas a escola ganhou novos colaboradores e maior expressão no cenário baiano, por via dos periódicos, após a tragédia envolvendo temporais, no mês de maio daquele mesmo ano, ocasionando desabamentos de moradias, desmoronamento de ribanceiras e o desabrigo de muitas vítimas. Foram centenas de casas destruídas, mais de quatrocentas pessoas mortas. Em solidariedade àquela “rajada de infortúnio” (*O IMPARCIAL*, 7/5/1935, p. 5) o espaço escolar passou a funcionar, também, como abrigo para crianças atingidas pela tragédia. Dia após dia, os jornais noticiavam registros de filantropias destinadas às vítimas dos temporais: deputados baianos doando seus subsídios “em favor

⁶¹ Em conferência literária, Eufrosina Miranda se apresenta “sob os auspícios da Liga de Educação Cívica” (*REVISTA DO BRASIL*, 20/04/1912, p. 13), compondo, mais tarde, a comissão de propaganda da LBA. Outra relação observada se dá a partir do fio do nome de Deraldo Dias, futuro componente da LBA, eleito para a Assembleia Deliberativa da Liga de Educação Cívica (*REVISTA DO BRASIL*, 1/1/1915, p. 3).

dos sem teto e sem pão” (O IMPARCIAL, 7/5/1935, p. 5); a associação comercial e dos ferroviários colocando os prédios de suas sociedades à disposição “dos desabrigados” (O IMPARCIAL, 7/5/1935, p. 5); atitudes solidárias da ordem dos advogados, do departamento integralista (O IMPARCIAL, 1935, p. 8), da maçonaria baiana, do Rotary Club (O IMPARCIAL, 11/5/1935, p. 2), de diferentes sindicatos etc. Parte dessa arrecadação era destinada à escola.

A escola que amparava as vítimas da chuva também foi atingida pelos fortes temporais e os jornais noticiaram o desabamento da parede de um de seus salões “restando apenas outro salão”, onde funcionavam os cursos, diurnos e noturnos e que, pela queda, servia de abrigo aos “filhos do povo” que ali se encontravam (O IMPARCIAL, 7/5/1935, p. 8). O diretor José Alves de Souza solicitava ajuda e, nas publicações seguintes, foram divulgados bingos, feiras, bailes, festivais esportivos, concertos, doações de gêneros alimentícios e brinquedos, de roupas e sapatos em benefício dos asilados. A contribuição do *Lyceu de Artes e Offício da Bahia* deve ser frisada por decorrência do vínculo de Cosme de Farias — fundador da liga, integrante da comissão de reorganização da LBA e orador da liga baiana — em 1935. Além de ceder seu espaço para a realização de algumas das atividades mencionadas, o Lyceu ofereceu a arrecadação da matinê organizada no dia das crianças “em assistência” à escola dos filhos dos pobres (LYCEU DE ARTES E OFFÍCIO DA BAHIA, 12/10/1935, p. 3).

Os jornais participavam ativamente dessa rede, contribuindo com a divulgação da organização da liga, na busca por novas filiações, publicando os resultados e a fundação de escolas subsidiadas e mantidas pelos sócios e pelos poderes públicos. Essa rede fica mais evidente ao se investigar a segunda instituição pesquisa — a *Associação Bahiana de Imprensa* (ABI) — e consultar suas sessões publicadas nos periódicos. Nelas, aparecem no expediente as deliberações da *Liga Bahiana contra o Analphabetismo* (LBA) e da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* (S.A.A.T) (O IMPARCIAL, 1/11/1935, p. 3). Além disso, podem-se averiguar os nomes dos seus associados, comprovando que entre eles tinham alguns vinculados às instituições como são os casos de: Áureo Contreiras, membro da comissão de reorganização da LBA (O IMPARCIAL, 17/8/1935, p. 4); Ranulpho Oliveira, presidente da ABI e membro da diretoria da LBA; (O IMPARCIAL, 10/08/1935, p. 3); Milton de Oliveira, membro da comissão de propaganda da LBA e consócio da S.A.A.T (O IMPARCIAL, 21/5/1935, p. 2).

A *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* torna-se a terceira instituição pesquisada. Instituição civil, fundada em 1932, no Rio de Janeiro, propunha discutir os problemas nacionais à luz do pensamento de Alberto Torres. A lista de fundadores da sociedade contava com cerca de 50 assinaturas, entre as quais as de Ari Parreiras, Cândido Mota Filho, Juarez Távora, Plínio Salgado e Ildefonso Simões Lopes, o que aponta para sua aproximação com os ideários integralistas⁶². Posteriormente, em um movimento de expansão, a entidade criou diferentes núcleos regionais em Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco, Goiás e São Paulo. O campo de investigação aqui abordado trata-se do núcleo baiano, instalado em Salvador no ano de 1935.

A relação do núcleo baiano com a LBA pode ser aclarada, além dos cruzamentos já confirmados, pela circulação de alguns de seus membros em ambas as instituições. É o exemplo de Oscar Carrascosa, homenageado em notícia publicada no jornal *O Imparcial* por ser cofundador da primeira escola rural criada pelo S.A.A.T. na Bahia (O IMPARCIAL, 6/11/1935, p. 2), também, concomitantemente, bibliotecário da *Liga Bahiana contra o Analphabetismo* (O IMPARCIAL, 16/10/1935, p. 3).

⁶² Verbete pertencente ao arquivo da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbe-tematico/sociedade-dos-amigos-de-alberto-torres>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Ao operar com fios de nomes encontrados a partir das práticas educativas desempenhadas pelas experiências associativistas listadas (GINZBURG, 2014), observou-se um viés comum e particular nas escolas por elas subsidiadas. Além do discurso assistencialista, as escolas fundadas pela liga baiana defendiam seu caráter para a formação de trabalhadores. Esse viés apurado, do mesmo modo, nas “escolas agrícolas” criadas pela *instituição torreana* (S.A.A.T.), permite compreender o pertencimento de agentes em uma rede de sociabilidade voltada ao interesse nacional, no caso da Bahia, à educação operária e agrícola para formar mão de obra para o trabalho.

Outra possibilidade de se compreender a circulação entre os agentes e de se observar essa causa comum defendida pelas associações se deu a partir de um rastreamento no nome de Cosme de Farias, um dos personagens mais citados relacionados à LBA. Como político e “advogado do povo”, sua influência era notória e bastante expressada pelos jornais. Considerado “a mais popular figura da classe média”, em defesa “do bem do povo, os esquecidos do governo” (O IMPARCIAL, 10/12/1935, p. 4), recorrentemente, eram divulgados seus pedidos de abertura de escolas, nomeações de escolas, petições etc. Entre tais pedidos, localizou-se a fundação de diversos cursos primários para auxiliar “a campanha do ABC”, em diferentes regiões do estado da Bahia, bem como a solicitação à Câmara dos Deputados do estado da Bahia para que se cuidassem “da infância desamparada”, de modo que o governo autorizasse a criação de quatro “patronatos agrícolas para menores desvalidos” (O IMPARCIAL, 12/10/1935, p. 8).

As instituições educativas solicitadas pela petição mencionada dão pistas que direcionam a atenção para a causa comum entre a liga e a sociedade. Não se pedia a criação de qualquer tipo de escola. Era específico o seu público e a educação que seria ofertada. A formação para o trabalho consistia na opção para os filhos dos pobres.

Sob a alegação de se lutar contra o analfabetismo e contribuir com a formação das camadas populares, a liga e a sociedade apoiavam-se na criação de escolas específicas para se resolver um problema econômico e social na Bahia, intensificado pela escassez de mão de obra qualificada para o trabalho operário e agrícola, assim como pela suposta periculosidade que se atribuíam aos menores desvalidos “perambulantes”, sem ofício e sem formação “adequada”. Para Cosme de Farias, a luta contra o analfabetismo era “um acto de patriotismo e humanidade”. A escolarização tratava-se de um meio de livrar os menores desamparados da “promiscuidade” e da possível “permanência em casas de detenção” (O IMPARCIAL, 4/12/1937, p. 1), situações bastante comuns para as crianças pobres que trabalhavam nas ruas das cidades baianas, segundo o pensamento do “advogado dos pobres”.

A relação da escolarização com a formação de trabalhadores aparece em diferentes ações com as quais Cosme de Farias estava relacionado. Nota-se a realização de atividades beneficentes no Lyceu de Artes e Offícios da Bahia. Entre elas, o “festival em benefício da Obra E. de Assistência aos pobres e aos menores vendilhões” possibilita perceber uma preocupação social com as crianças trabalhadoras. Além da condição de pobres, destacava-se que os menores vendedores espalhados nas ruas da capital eram, “quase todos, tidos como analfabetos” (O IMPARCIAL, 19/10/1935, p. 7). Para esses e para os operários da cidade, fazia-se necessário “funcionar aulas noturnas de ensino primário”, cabendo aos senhores e senhorinhas das mais distintas famílias “proporcionar assistência moral, intelectual e material a uma legião de meninos [...] sujeitos às mais deletérias influências” (O IMPARCIAL, 10/10/1935, p. 7). A utilidade na formação dos menores trabalhadores é evidenciada ao se concluir que “o destino ingrato desses infelizes” devia ser mudado a partir do prestígio e influência dos nobres homens e damas do distrito, para “empregar os válidos, garantir

medicamentos, etc.” (O IMPARCIAL, 19/10/1935, p. 2), sendo notório os preceitos higienistas, os cuidados assistencialistas e educativos voltados, explicitamente, para atender aos interesses trabalhistas da própria sociedade.

“Pela instrução das massas populares”, em comício popular, Cosme de Farias alarmava a população da manutenção de “mais de 80% da população da Bahia de analfabetos” (O IMPARCIAL, 31/10/1935, p. 3). Nesse sentido, cabia à LBA propagandear suas ideias, “cumprir fielmente sua missão”, do mesmo modo que cabia ao governo auxiliá-la na “benemérita jornada”, mas, principalmente, a todos os homens alfabetizados “a ensinarem a todo ignorante saber lêr, escrever e contar” (O IMPARCIAL, 31/10/1935, p. 3).

Aqui, reforça-se o papel da imprensa na divulgação desses ideais. O modo como nela os discursos são divulgados suscita a ideia em torno do seu poder, evidenciando as estratégias de convencimento e de persuasão usadas pelos jornais (ALMEIDA, 2018). Pensando o seu papel educativo, Robert Darnton (1986) e Roger Chartier (2002) contribuem para se entender a imprensa como espaço de cultura e de educabilidade. O jornal não somente agia diretamente na vida de seus leitores, como também agia, indiretamente, na formação cultural daqueles que recebiam sua leitura. Cultos, eruditos e analfabetos compartilhavam do processo de comunicação estabelecido pelos impressos e das representações ali forjadas.

Ao reforçar o apelo à sociedade civil em disseminar a escolarização para os trabalhadores, O *Imparcial* propagandeava os feitos da *Liga Bahiana contra o Analfabetismo* solicitando que “os moços das academias incorpo[rassem] o movimento”. Desta feita, permitindo que se observe uma relação próxima da imprensa com a instituição, o jornal noticiava a criação de mais uma escola primária “sob os auspícios” da liga, participando, ativamente, do projeto nacional defendido pelas associações. Tratava-se da inauguração da escola primária para vendedores de “jornais e revistas”, em Salvador, reforçando que a grandeza do Brasil dependia do combate ao analfabetismo e que as ações da liga cumpriam essa “patriótica e humanitária finalidade” (O IMPARCIAL, 19/10/1935, p. 2).

Nessa mesma direção, as atividades do núcleo baiano da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres* (S.A.A.T) aproximavam-se das intenções preconizadas pela liga baiana. Em outubro de 1935, a Federação Feminista da Bahia anunciava a “Semana do Livro”, sua programação e seus principais apoiadores. “Em prol da campanha contra o analfabetismo”, fundava-se a *Eschola para crianças pobres* (O IMPARCIAL, 12/10/1935, p. 8), tendo a sociedade como um dos envolvidos pela ação.

O envolvimento da S.A.A.T com a formação de crianças pobres e trabalhadoras é salientado pela imprensa na apresentação do núcleo baiano e de sua inauguração dos trabalhos a partir da fundação da primeira escola rural destinada “à educação dos filhos dos jardineiros”, cabendo a ela uma campanha “contra os insectos nocivos”, tratar de assuntos “palpitantes sobre educação rural”, tornando-se, segundo as expectativas, “um centro de irradiação em que são estudados de perto os problemas rurais” (O IMPARCIAL, 12/11/1935, p. 2).

Ao seguir essa linha, os interesses na economia da Bahia e em uma ampliação no comércio agrícola, principalmente o exterior, eram evidenciados no discurso do engenheiro Edwaldo Pithon, professor da *Eschola Agrícola*, durante a Semana Ruralista organizada pela *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*. Em sua conferência, a preocupação com a criação de escolas agrícolas para se trabalhar “o Recôncavo, ou antes, os recôncavos das fertilíssimas bahias de Camamu e de Todos os Santos” (O IMPARCIAL, 27/5/1935, p. 6) é tida como fundamental para que, “em poucos annos, a exportação da Bahia seja o bem estar de todos”. Em seu discurso, clamava-se a participação das iniciativas públicas, reverenciando os governos de Francisco Marques de Góes e José Joaquim Seabra, pela construção

do prédio e pela fundação da Escola Normal Rural de Feira de Santana. Contudo, enaltecia o papel das iniciativas particulares, “jubilando a iniciativa da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres” pela criação da escola rural nessa região, que formaria para o trabalho e “vir[ia] atender a uma necessidade palpitante e a um benefício que não se dev [ia] limitar a semear luz, mas levar a prosperidade, a fortuna e o engrandecimento da Bahia” (O IMPARCIAL, 27/05/1935, p. 6).

“Como prática de um verdadeiro civismo”, conforme foi noticiado no jornal *O Imparcial* sobre a obra dos *Clubs Agrícolas Escolares da Sociedade de Alberto Torres*, esse tipo de instituição funcionava com um centro de trabalho, ligado à agricultura, mas, ao mesmo tempo, à pecuária “e às pequenas indústrias compatíveis com o meio social e physico da escola” (O IMPARCIAL, 19/11/1935, p. 7). A Bahia já contava com 52 *clubs* em seu território. Com tal propósito social mencionado, em seu programa evidenciava-se que sua finalidade não se restringia à escolarização, problematizando a validade “de ensinamentos abstractos sobre a necessidade do trabalho se a escola se limi[tar] a instruir” (O IMPARCIAL, 19/11/1935, p. 7). Desse modo, justificava-se o papel da instituição. Apesar de destacar que os *clubs agrícolas escolares* zelavam pela alimentação sadia dos seus alunos, pelo cuidado com sua higiene, com a plantação de hortas para distribuição entre eles, para além da “generosidade” e assistência despendida, reafirmava-se “que os auxílios prestados se faz[iam] no intuito de possibilitar às creanças meios de trabalho, e não como simples obra de caridade o que, em educação, [era] altamente nocivo” (O IMPARCIAL, 19/11/1935, p. 7).

De acordo com o discurso representado nas páginas dos jornais, compreendia-se o *club agrícola* como “fonte de renda”. Destarte, sua intencionalidade dirigia-se no entendimento de que “o ideal econômico da escola [era] colocar cada aluno no caminho que o lev[asse] a promover a sua própria subsistência” (O IMPARCIAL, 19/11/1935, p. 7). Logo, a reflexão alcançada a partir da análise das fontes aponta para o entendimento de que a formação escolar ofertada funcionava como utilidade social. Garantia-se a subsistência das crianças pobres, supria-se a carência da mão de obra de trabalho, porém, em consonância com o discurso integralista, formavam-se as camadas populares para o trabalho, para o nacionalismo e mantinha-se a ordem política e econômica vigente a partir do uso da escola para o controle da parcela pobre da sociedade.

Considerações finais

Em nome da educação nacional, a organização dos projetos de escolarização e do combate ao analfabetismo exigia esforços e deveres por parte de toda a sociedade civil com a instrução popular. Contudo, é possível verificar tais indícios agregados ao sentido educacional: *escolarizar*, regenerar, desenvolver, inspirar, preparar, disciplinar, adestrar, *salvar*. Para atender a fins muito maiores e mais amplos que a relação ensino e aprendizagem, além do processo de alfabetização, observa-se que campanhas de alfabetização eram estimuladas, organizando movimentos político-educacionais preocupados com a situação do analfabeto, condição individual considerada um impeditivo para o crescimento, modernização e nacionalização do país (ALMEIDA, 2018).

Se o analfabeto se tornava um problema social, na mesma proporção, “o estrangeirismo” estendia-se pelo território nacional e evidenciava outro problema a ser combatido. A fim de “normalizar a situação”, o ensino primário escolar seria “semeado” por todo o território, com recursos públicos e/ou particulares, combatendo o analfabetismo, controlando “a matrícula, a propaganda, os compêndios”, tornando “obrigatório o ensino da língua portuguesa nas escholas do Brasil” (O PAIZ, 26/8/1917, p. 9) e, pautado no discurso integralista, direcionado para o ensino nacional e

para a formação para o trabalho. A fiscalização oficial tornava-se uma questão de “defesa nacional”. O controle dos professores, dos seus métodos, dos símbolos trabalhados na escola passaria a ser “uma prática presente à defesa futura do Brasil”. Tais questões reforçam a ideia de que não bastava “qualquer” tipo de educação. Ao contrário, elegia-se um modelo que agregasse meios e dispositivos de controle social: a escola.

Para elucidar a discussão apontada, o trabalho em questão iniciou uma reflexão acerca da participação de associações civis no projeto educacional idealizado em terras baianas, durante a década de 1930, principalmente, o ano de 1935, que foi palco da reorganização e co-fundação da *Liga Bahiana contra o Analfabetismo* e do núcleo baiano da *Sociedade dos Amigos de Alberto Torres*. As experiências escolares elucidadas no artigo em questão apontam para a criação de escolas exclusivas para as crianças pobres da Bahia, o que deu luz para se reforçar a ideia de um “dualismo perverso” nas experiências escolares. Para finalizar, percebe-se que as campanhas contra o analfabetismo não implicavam em um interesse na redução das desigualdades sociais e no desenvolvimento pleno do indivíduo (LIBÂNEO, 2012), assim como a escolarização das camadas populares da sociedade ficou reduzida às práticas assistencialistas e à formação para o trabalho.

Referências

- ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Um paiz de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de Almeida; REBOUÇAS, Camila Coelho; BONFIM, Raquel Freire. “*Pelos desherdados da sorte*”: a participação do Instituto de Protecção e Assistência á Infância no projeto civilizatório da Bahia. V Encontro Estadual de Ensino de História – ANPUH. Bahia: Eunápolis, 2019.
- ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Márcia Cabral da. Em resgate da honra, dos valores familiares e do fortalecimento da nação: Liga da Defesa Nacional. *Práxis Educacional*, UESB, Bahia, v. 16, p. 112-139, 2020.
- A NOTÍCIA, Salvador, BA, 20 de setembro de 1915. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720160/1783>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- A NOTÍCIA, Salvador, BA, 4 de novembro de 1915. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720160/1987>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- A NOTÍCIA, Salvador, BA, 5 de novembro de 1915. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720160/1994>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- A NOTÍCIA, Salvador, BA, 23 de novembro de 1915. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720160/2076>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- A NOTÍCIA, Salvador, BA, 28 de dezembro de 1915. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720160/2249>. Acesso em: 18 fev. 2020.
- CAMARA, Sônia. *Por uma Ação Preventiva da Infância: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901 a 1907)*. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH: Natal/ RN, 2013.

CELESTINO, Mônica. *Breve síntese das relações entre o Major Cosme de Farias e a vida cultural de Salvador no século XX*. III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Bahia: Salvador, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CORREIO DO BRAZIL, Salvador, BA, 21 de outubro de 1903. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/721069/194>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CORREIO DA MANHÃ, Salvador, BA, 10 de março de 1919. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/38474. Acesso em: 20 fev. 2020.

DARNTON Robert. *O grande massacre de gatos*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FAUSTO, Bóris. *Trabalho urbano e conflito social: 1890-1920*. São Paulo: Difel, 1976.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 17 de agosto de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/708>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 27 de janeiro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/169>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 7 de maio de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/384>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 11 de maio de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/394>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 27 de maio de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/465>. Acesso em: 19 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 12 de outubro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/899>. Acesso em: 20 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 19 de outubro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/937>. Acesso em: 19 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 1 de novembro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/979>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 6 de novembro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/993>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 10 de agosto de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/675>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 21 de maio de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/434>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 16 de outubro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/923>. Acesso em: 18 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 31 de outubro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/971>. Acesso em: 19 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 19 de novembro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/1041>. Acesso em 19 fev. 2020.

O IMPARCIAL, Salvador, BA, 12 de novembro de 1935. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/720933/1025>. Acesso em: 19 fev. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, RJ, 17 de julho de 1916. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32378. Acesso em: 20 fev. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, RJ, 05 de agosto de 1916. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32559. Acesso em: 20 fev. 2020.

O PAIZ, Rio de Janeiro, RJ, 26 de agosto de 1917. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/35914. Acesso em: 18 fev. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 13, p. 167-198, 1999.

REVISTA DO BRASIL, 20 de abril de 1912. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=390062&PagFis=2722&Pesq=%c3%a7imento>. Acesso em: 18 de fev. de 2020.

NAS ESCOLAS DA CAPITAL BRASILEIRA: MATRÍCULAS DAS ÁREAS URBANAS E RURAIS (1870, RJ)

Aline de Moraes Limeira

José Gonçalves Gondra

Introdução

A segunda metade do século 19 representa um período de significativa ampliação do processo de escolarização na capital do Império brasileiro. De certo, não havia uma relação rígida entre a aquisição das habilidades da leitura e escrita com a frequência ao espaço escolar formal, visto que também era expressivo o número de iniciativas informais, práticas e experiências capilarizadas de aprendizagens. Nessa linha de raciocínio, é interessante destacar que cerca de 30% da população carioca sabia ler e escrever na década de 1870 e que esse mesmo índice alcançou a taxa de 50% 20 anos depois (SCHUELER, 2005).

Não é desconhecido da historiografia da educação que, no período sinalizado, houve crescimento do número de escolas e do quantitativo de alunos e alunas que as frequentavam, tanto no ensino público quanto no ensino privado (LIMEIRA, 2010; GONDRA; SCHUELER, 2008; SCHUELER, 2011; SCHUELER; RIZZINI, 2019; PASCHE; NASCIMENTO, 2014). Para grande parte da população, de políticos, intelectuais, professores e governantes, o diagnóstico da expansão ainda era insuficiente, entendendo que se tornou condição dos projetos de civilidade e progresso a ampliação cada vez mais significativa e irrestrita do derramamento das luzes da instrução⁶³.

No referido contexto, a instrução estava sendo forjada como um dos direitos fundamentais de garantia individual dos cidadãos brasileiros e um dever do Estado pela Constituição de 1824. Essa mesma legislação definia a abrangência e os limites do que se compreendia por cidadania e de quem se compreendia por cidadão⁶⁴. No caso, os critérios fundamentais para o exercício dos direitos de cidadania (civis e políticos), passavam pela liberdade, gênero e propriedade (renda), que excluíam grande parcela da população, mulheres, pobres e os escravizados.

A reforma da instrução primária e secundária da Corte Imperial (1854) apropriou-se do estatuto jurídico-político (livre ou ingênuo, liberto ou forro, escravo ou cativo) declarado na Constituição do Império e negou aos escravos o acesso à instrução pública e particular (também às crianças com doenças contagiosas e/ou não vacinadas). Na lei, porém, não havia interdição de caráter étnico, religioso, econômico ou social (negro, branco, mulato, mestiço, pardo, judeu, oriental, índio, rico, pobre, afrodescendente, europeu) para o ingresso dos alunos e alunas nas escolas públicas ou particulares.

Na época, a obrigatoriedade escolar foi instituída para o público entre 7 e 14 anos (e opcional para criança de 5 e 6 anos). Na Reforma seguinte, do ano de 1879, Leôncio de Carvalho advogava pela liberdade de escolha das instituições escolares por parte das famílias e dos cidadãos, mas também propugnava a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade, com exceção para quem habitasse há mais de um quilômetro das escolas (ALMEIDA; LIMEIRA, 2013).

⁶³ A respeito de iniciativas de aprendizagem das letras e ofícios destinados a pobres, pretos e libertos, *cf.* o recente trabalho de Lopes (2020). Para observar os debates e iniciativas relativas ao caso de Alagoas, *cf.* Silva (2020).

⁶⁴ A questão da cidadania e do ser cidadão no Império brasileiro marcou os debates no período. Uma reflexão importante a respeito desse debate durante o processo de elaboração da primeira constituição do Brasil pode ser encontrada no trabalho de Kirschner (2009). A esse respeito, *cf.* também os estudos de Neves (2016).

Os vestígios a respeito da presença desse público nas escolas públicas e privadas são escassos, fragmentados. As fontes, ainda que correlacionadas, deixam ver muito pouco, condição que não tem impedido um grande empenho, com excelentes resultados, dos pesquisadores da História da Educação para escapar de binarismos e polarizações simplificadoras que marcaram parte da historiografia da educação brasileira. Acerca da temática, os estudos a respeito da formação escolar afirmam ter havido prioridade para a escolarização da população urbana, visível na distribuição desigual das escolas públicas e privadas entre as áreas centrais e periféricas da capital (LIMEIRA, 2010; BORGES, VIDAL, 2016; SCHUELER, 2005; SCHUELER; RIZZINI; MARQUES, 2015; SCHUELER; RIZZINI, 2019).

Ao se esquadriñar a diversidade das experiências nos processos de escolarização (formal) e práticas educativas (informais) no século 19,⁶⁵ na província do Rio de Janeiro, em Vassouras, havia até um escravizado exercendo a docência numa escola primária para 30 crianças, libertas, ingênuas, escravas e livres⁶⁶:

Figura 1 – Fragmento do Relatório do Presidente da Província do RJ

Em uma das fazendas do commendador Joaquim José de Souza Breves foi por elle estabelecida uma escola, na qual ensina-se a lôr, escrever, contar (as quatro operações) e doutrina. É regida por um escravo do commendador, e frequentada por 30 alumnos (termo médio) de ambos os sexos, ingennos, libertos, poucos escravos e alguns livres.

Fonte: Relatório do Presidente da Província do RJ (1879, p. 10)

O fato de estar registrada num documento oficial do poder público diz muito sobre essa prática (legitimada pelo Presidente da província ao identificá-la entre as demais que descreve), haja vista que descumpra a lei ao escolarizar excluídos da noção de cidadania que prevaleceu ao longo do império brasileiro. Da mesma forma, é igualmente instigante o registro de uma escola sob a condução de escravizado; o que sugere a existência de condutas outras que as prescritas em dispositivos legais, como a reforma de 1849 (Couto Ferraz) e 1879 (Leôncio de Carvalho).

Fato é que, ao lado de experiências formais de escolarização, deve ser considerado, igualmente, o significativo número de iniciativas sem caráter formal (institucionalizado) ou oficial (mantido pelo público). Nesse caso, as experiências religiosas, como as escolas dominicais, o ensino das letras nas lojas maçônicas, a leitura bíblica nas escolas protestantes, os cânticos, mitos e solenidades da cultura africana, aulas avulsas nas sociedades, associações ou clubes, entre outras, denotam o alcance ainda imensurável do projeto de derramamento das luzes da instrução.⁶⁷ Integrando um

⁶⁵ A título de exemplo, podem ser mencionados os casos do curso noturno oferecido pela Biblioteca Pública Pelotense, no qual foi possível identificar a presença de um público “preto” e “pardo” masculino (PERES, 2002); a experiência escolar da “preta” Felismina no Rio de Janeiro (SCHUELER; RIZZINI; MARQUES, 2015); o colégio particular da Corte Imperial, na freguesia do Sacramento, do professor Pretextato autodesignado “preto” (SILVA, 2000; PERES, 2002); o relatório do Diretor das Escolas de Primeiras letras da Corte Imperial no qual fica indicado haver um colégio particular de meninas onde viu serem “admitidas alunas cativas de mistura com meninas brancas”; a escola da professora Ângela Custódia Rufino do Sacramento, em Recife, que, entre 32 alunos e alunas livres de ambos os sexos, “havia duas escravas, que também recebiam instrução da professora Ângela” (SILVA, 2008, p. 203); o ofício do delegado da Ilha do Governador, que registrou haver na escola subvencionada da professora Adelina Patagibe um público de 53 alunos constituído por filhos e filhas de pescadores e escravos libertos, estes, propriedades do Mosteiro de São Bento antes da alforria (PASCHE; NASCIMENTO, 2014). Da mesma forma, os estudos como os de FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. *A História da Educação dos Negros no Brasil*. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2016; BARROS, S. A. P. *História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. Pensar a Educação em Revista*, v. 4, p. 3-29, 2018 procuram dar visibilidade às experiências de formação de parcelas da população negra, libertos ou cativos.

⁶⁶ A respeito do comendador Souza Breves, cf. o estudo de Lourenço (2010).

⁶⁷ Algumas das agremiações localizadas na Corte Imperial foram a Sociedade Amante da Instrução, Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa, Associação Protetora da Infância Desamparada, Externato da Imperial do Divino Espírito Santo da Lapa, por exemplo (MARTINEZ, 1998; LIMEIRA, 2010).

movimento geral que proclamava a necessidade de disciplinar e “moralizar” a população da cidade, os diversos empreendimentos revelavam não apenas o dinamismo, a diversidade e a complexidade das propostas educacionais, mas sobretudo a existência de diálogos e alternativas aos projetos defendidos pelos dirigentes do Estado. Algumas dessas agremiações criaram escolas, asilos, recolhimentos, aulas noturnas e cursos avulsos destinados às crianças, aos jovens e aos adultos pobres (MARTINEZ, 1998).⁶⁸

Dessa forma, é possível constatar que a cor, condição jurídica, identidade étnica, condição social daqueles sujeitos até pode ter significado uma dificuldade para sua escolarização formal. No entanto, havia de fato uma significativa parcela daquela população presente nos espaços públicos e particulares de educação formal e não formal, experimentando relações sociais e culturais como professores ou alunos.⁶⁹

Uma matemática para a História da Educação

Desta feita, ancorando-se na historiografia da educação que já tem sinalizado e apontado para a diversidade do público escolar no Oitocentos, interessa pensar aqui uma outra forma de abordagem que pretende dar visibilidade a determinados sujeitos escolares. Tal abordagem, a dos números, a quantitativa, permite dar relevo e avaliar atendimentos nas instituições de ensino na cidade entre as áreas urbanizadas, bem como rurais, possíveis demandas negligenciadas, relações entre público e privado, problemáticas de gênero na expansão do ensino, cenários das descontinuidades entre ensino primário e secundário. Nessa direção, cabe compreender aspectos da geografia do processo de escolarização na capital do país no início da década de 1870, atentando para a matemática das matrículas dos meninos e meninas e sua circulação/expansão pela cidade, entre escolas públicas e colégios privados, entre o ensino primário e o ensino secundário.

Se os números analisados existem, foram amplamente divulgados no tempo de sua produção e se encontram disponíveis nas fontes pesquisadas, resta concluir que, ao governo, importava inquirir aspectos qualitativos da população escolar no século 19, tanto quanto conhecer os seus números correspondentes. Acerca disso, os Mappas de Matrícula, ao tratar especificamente do público das escolas públicas e particulares, trazem vestígios como idade, nome das crianças e de seus pais (ou responsáveis), endereço, comportamento, datas de matrícula, números de alunos (internos, meio-pensionistas, externos), graus de instrução, naturalidade, aplicação e faltas, notas, disciplinas estudadas, livros ou compêndios adotados. No caso da Corte Imperial, a produção, formatação e envio regular (trimestral) do documento constava como tarefa obrigatória ao docente no Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte Imperial (1854)⁷⁰.

⁶⁸ Ilustrativo, nesse caso, são as missões católicas, cujo objeto de investimento foi, também, a comunidade indígena. Considerando a vastidão do território nacional, via-se como importantíssima a atuação dos sacerdotes para “chamar ao rebanho christão aquelles infelizes sepultados nas trevas da mais completa ignorância” (PASCHE; NASCIMENTO, 2014). De iniciativa religiosa, por exemplo, a Colônia Orphanológica de Isabel destinava-se aos meninos negros, brancos e índios. Criada pelos missionários capuchinhos, com o objetivo de receber crianças órfãs e ingênuas, em 1874, na província de Pernambuco, a instituição tinha um edifício próprio e contava com subvenção pública do Presidente da Província. O público gratuito poderia ser recolhido entre órfãos desvalidos que não tivessem quem se incumbisse da sua educação, os filhos livres das mulheres escravas, filhos de agricultores em situação de pobreza, índios, todos, permanecendo na instituição até os 21 anos de idade (RIZZINI, 2004). Na Colônia Isabel, dava-se preferência aos órfãos do interior da província, mas havia cotas dedicadas aos meninos indígenas (ARANTES, 2009).

⁶⁹ Também é possível observar o desenvolvimento de intensos debates e políticas indigenistas, pelas quais os índios do Brasil Império deveriam estar integrados ao projeto de construção de uma nação civilizada, envolvendo o mundo do trabalho, da instrução e de determinados valores culturais (GONDRA; SCHUELER, 2008).

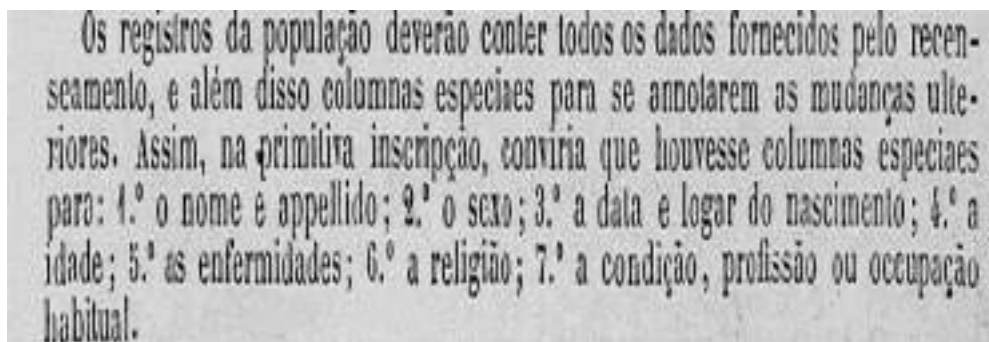
⁷⁰ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 28 jan. 2020. Um estudo detalhado de diversos aspectos desse decreto pode ser conferido em Gondra (2018).

A legislação estabelecia o que deveria estar registrado neles para verificação dos inspetores, entretanto, vários pesquisadores têm localizado registros que extrapolam os definidos na prescrição legal, entendendo-os como recursos de comunicação docente (DIAS, 2013; VEIGA, 2005; VIDAL, 2008; GUEDES, 2008; GIL; EL ALWAT, 2015; FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005).

Em um sentido geral, de acordo com Diana Vidal, é preciso problematizar as “tecnologias do eu” constituídas pelos mapas escolares concebidos como dispositivos de governo. Assim, tornar-se-ia possível desenhar os modos como a progressiva institucionalização da escola elementar concorreu para produzir um saber sobre a escolarização do conhecimento e do sujeito aluno. Na sua perspectiva, o Oitocentos traduziu-se mesmo em uma “febre de estatísticas” e, nesse caso, deve-se indagar a elaboração dos mapas de frequência, ou matrícula dos alunos, e as categorias utilizadas para representar a realidade social e pedagógica deles a partir destes registros. Afinal, havia uma busca por eficácia social por meio da escrituração escolar (VIDAL, 2008, p. 46).

A contabilidade das pessoas e produtos ocorria por meio de convenções traçadas em escala internacional. Um exemplo das tentativas de se encontrar um modo universal de medir e gerir pessoas e coisas pode ser encontrado nos Congressos Internacionais de Estatística que se desenvolveram ao longo do século 19. No registro do delegado oficial do Brasil, a oitava edição, ocorrida em São Petersburgo, entre 22 e 30 de agosto de 1872, o Barão de Porto Seguro⁷¹, sintetiza um dos protocolos votados no evento, dentre eles, o intervalo de um decênio entre os censos. Cabe, contudo, observar outros pontos acordados nesse congresso.

Figura 2 – Fragmento do relatório do Congresso Internacional de Estatística de São Petersburgo



Fonte: anexo do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, 1872

Como se pode notar, o que aparece nos mapas de matrícula rebate deliberações a respeito da ciência da contabilidade, um recurso importante para gerir o múltiplo. Desse modo, deveria haver um procedimento comum a ser adotado pelos diferentes países. Para Foucault, a “teoria da arte de governar” esteve ligada, a partir do século 16, a todos os desenvolvimentos do aparelho administrativo das monarquias territoriais, a um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram e adquiriram toda sua amplitude como “conhecimento do Estado” em seus diferentes aspectos, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder. Foi isso que se chamou precisamente de “estatística”: uma ciência do Estado. Ou seja, essa “arte de governar”, só foi formulada na medida em que, efetivamente, estava se instalando o grande aparelho da monarquia administrativa e as formas de saber correlatas a esse aparelho (FOUCAULT, 2008, p. 133-134).

⁷¹ Trata-se de Francisco Adolfo Varnhagen. Cf. <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/FAVarnhagen.html> Acesso em: 28 jan. 2020.

Desta feita, a percepção, invenção e solução de problemas específicos da população — também por meio de normas e leis — devem à estatística parte do seu mérito. Para governar era preciso conhecer, numerar problemas, pessoas, formas de morrer, tipos de doença, valor de produtos, modos de existência. Nesse sentido, é interessante observar os apontamentos de Alencastro acerca da política de controle com base nas estatísticas em torno das “ameaças” oriundas dos diversos modos de existência das populações no século 19. Um exemplo: “uma estatística da polícia observava, em 1858, que na Freguesia do Sacramento havia perto de mil prostitutas, das quais novecentas eram estrangeiras” (ALENCASTRO, 1997, p. 74).

No que se refere a esse aspecto, também podemos observar no campo da instrução a sua presença efetiva. Ao se forjar o “problema” da falta de instrução como uma necessidade a ser superada para desenvolvimento e progresso do país, o Estado Imperial recorreu ao saber estatístico — que diagnostica, quantifica, instaura números específicos sobre o que é heterogêneo, múltiplo e disperso — para tornar possível sua tarefa de disseminar a instrução à população livre e vacinada no Império.

Em muitos documentos da época, como Relatórios dos Ministros do Império ou dos Presidentes da Província, o poder público fazia circular os números que davam conta de medir o alcance desse projeto de escolarização, suas falhas, imprecisões e sucessos. Era necessário medir, quantificar o fragmento da população (este todo governável) escolarizável que escapou ou aderiu às intervenções dessa força pública para, deste modo, aprimorar as intervenções ou justificar sua falta. Foi preciso transformar em números as iniciativas que promoviam a instrução, fossem elas públicas, privadas, religiosas, leigas, para meninos, para meninas, no sentido de torná-las conhecidas, fiscalizáveis, governáveis, como evidenciam os dispositivos legais do século 19.⁷²

Ao analisar algumas produções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da *Revista Brasileira de Estatística*, Gil observa que a interpretação dos dados estatísticos educacionais “longe de expressarem uma compreensão objetiva e universal do que descrevem” se atrela a uma determinada interpretação que lhes confere inteligibilidade. Esta, por sua vez, torna-se “objeto de disputa por profissionais envolvidos na produção, análise e divulgação das estatísticas do ensino”. Assim, vislumbram-se várias interpretações a partir dos mesmos números, que pode dar a ver “interesses que conduzem a atenção para aspectos diversos da situação descrita, levando a conclusões e indicando decisões políticas diversas” (GIL, 2015, p. 6).

Para a historiografia da educação, a estatística educacional é de extrema importância na constituição e consolidação do processo de escolarização no Brasil, constituindo-se em uma estratégia de governamentalidade mobilizada por dirigentes (e construtores) dos estados nacionais. A estatística como conhecimento, método e modo de exposição contribui fortemente para a ordenação dos sistemas de ensino e para a produção de modos de classificação escolares e, portanto, sociais (FARIA FILHO; MACHADO; BICCAS, 2013).

Assim, a partir dos mapas de matrícula e dos demais dispositivos de controle, contabilidade, levantamento e verificação dos públicos escolares no Oitocentos, organizados pelas autoridades vinculadas à Inspeção Geral da Instrução na Corte, gestores do Estado Imperial procuravam forjar dados gerais do ensino na capital do país e em toda província do Rio de Janeiro, conforme consta na Figura 3:⁷³

⁷² Acerca da fiscalização do magistério na Corte Imperial, conferir: BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

⁷³ Acerca da Inspeção Geral da Instrução, conferir Borges (2008) e Ana Carolina (2017).

Figura 3 – Mapa geral dos alunos das Freguesias da Corte (1871)

N. 18

Mapa geral dos alumnos matriculados em instrução primaria nos estabelecimentos publicos e particulares dependentes da Inspectoria, por freguezias

NOMES DAS FREGUEZIAS	Escolas masculinas						Escolas femininas						Alunos que sairam					
	Matriculados em 1.º anno	Matriculados em 2.º anno	Matriculados em 3.º anno	TOTAL	Matriculados em 1.º anno	Matriculados em 2.º anno	Matriculados em 3.º anno	TOTAL	Matriculados em 1.º anno	Matriculados em 2.º anno	Matriculados em 3.º anno	TOTAL	Matriculados em 1.º anno	Matriculados em 2.º anno	Matriculados em 3.º anno	TOTAL		
FREGUEZIAS DE FORA																		
St. João	35	307	18	360	462	36	398	7	141	324	140	271	50	369	271	74	1.071	
St. José	28	525	18	571	1.181	115	1.296	3	48	1.248	140	1.388	12	1.376	1.248	120	1.496	
St. Rita	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Anna	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. João	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. José	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Rita	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Anna	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
FREGUEZIAS DE DENTRO																		
St. João	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. José	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Rita	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Anna	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. João	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. José	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Rita	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Antonio	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
St. Anna	10	10	10	30	10	10	30	10	10	10	10	30	10	10	10	30	10	
TOTAL	1.000	6.100	400	7.500	15.000	1.000	17.000	100	1.100	6.000	1.000	8.100	100	8.200	7.500	1.000	16.700	

M. N.º 18 - Não incluem os alumnos matriculados em 1.º anno que se acham antes julgado para seguinte Oportuna: S. José do Sacramento 186, S. João Baptista da Lagoa 8, Secretaria da Inspectoria geral da Instrução primaria e secundaria do Município da Corte, em 11 de Abril de 1872. O Director, Theophile dos Neves Leite.

Fonte: Relatório do Ministro do Império, 1871, anexo n. 18

Ao explorar o quadro anterior, compreendemos que, da contabilidade escolar local e cotidiana elaborada pelos professores aos quadros estatísticos gerais das autoridades, forjava-se a construção de uma determinada lógica de interesse pelo conhecimento do público escolar, dando relevo a aspectos como gênero (meninos ou meninas), idade, instituição (pública ou privada), níveis de ensino (primário ou secundário), localização (área rural ou urbana). Em alguma medida, interessava saber os impactos que o processo de escolarização defendido e legitimado pelo poder público, mas igualmente demandado pela população geravam nas estatísticas gerais da cidade, da província, do país.⁷⁴

Escolas, sujeitos e os seus números pela cidade

Em 1834, por meio do Ato adicional à Constituição de 1824, foi instituído o Município Neutro, viabilizando sua autonomia administrativa que abrigava a capital do Império.⁷⁵ Na década de 1870, em termos geográficos, políticos e administrativos, a capital estava assim constituída: oito Freguesias de fora (suburbanas, rurais) e 13 Freguesias de dentro (principais, urbanas).⁷⁶ Os mais de 200 mil habitantes da Corte estavam distribuídos da seguinte forma entre tais regiões, conforme Gráfico 1:

⁷⁴ Cabe observar, porém, a fragilidade dos números, das estatísticas e dos levantamentos. No desenvolvimento da pesquisa, deparamo-nos com alguns problemas que a limitaram. O fato de que os dados não foram registrados em todos os relatórios ao longo dos anos de 1870, sobretudo a partir de 1875, nos quais se viam apenas números totais das taxas de matrículas, não diferenciados por freguesias ou regiões da cidade e, da mesma forma, apareciam mais os números de estabelecimentos de ensino (tanto colégios particulares, quanto escolas públicas) (NASCIMENTO, 2016; ROZENDO, 2017; BORGES, 2008).

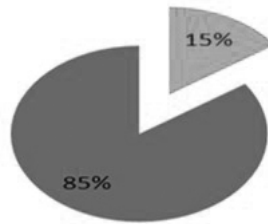
⁷⁵ A cidade do Rio de Janeiro, mesmo após a Proclamação da República (1889), permaneceu com esse título de capital do país, deixando, porém, de ser Município Neutro para se tornar Distrito Federal (até 1960). Conferir, entre outros: VIDAL, Laurent. De nova Lisboa a Brasília. *A invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Tradução de Florence Marie Dravet. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009; PIQUET, Rosélia. (org.). *Rio de Janeiro: perfis de uma metrópole em mutação*. Rio de Janeiro: UFRJ-IPPUR, 2000; RIOS FILHO, Adolfo Morales. *O Rio de Janeiro Imperial*. Rio de Janeiro: TopBooks, 2000.

⁷⁶ As de fora eram Irajá (fundada em 1644), Guaratiba (1755), Ilha de Paquetá (1769), Ilha do Governador (1710), Inhaúma (1749), Campo Grande (1673), Santa Cruz (1833) e Jacarepaguá (1661). Já as de dentro, Sant'Ana (1814), Santa Rita (1751), Sacramento (1826), São José (1751), Santo Antônio (1854), Glória (1834), Lagoa (1809), Gávea (1873), São Cristóvão (1856), Engenho Velho (1762), Espírito Santo (1865), Engenho Novo (1873) e Candelária (1634).

Gráfico 1 – Demografia da corte

População total da Corte Imperial: 226.033 habitantes

■ População Freguesias Rurais ■ População Freguesias Urbanas



Fonte: elaborado pelos autores

Observando o mapa da cidade, é possível perceber a dimensão da ocupação territorial pela população que se via mais concentrada nas menores áreas urbanizadas (freguesias no canto à direita no mapa) enquanto as freguesias rurais, com maior território, eram as menos povoadas:

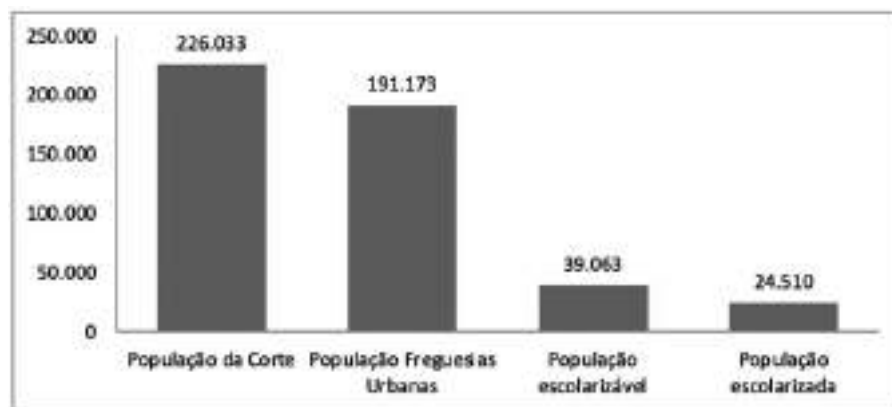
Mapa 1 – Demografia da Cidade do Rio de Janeiro (1870)



Fonte: Santos (2013, p. 1-13)

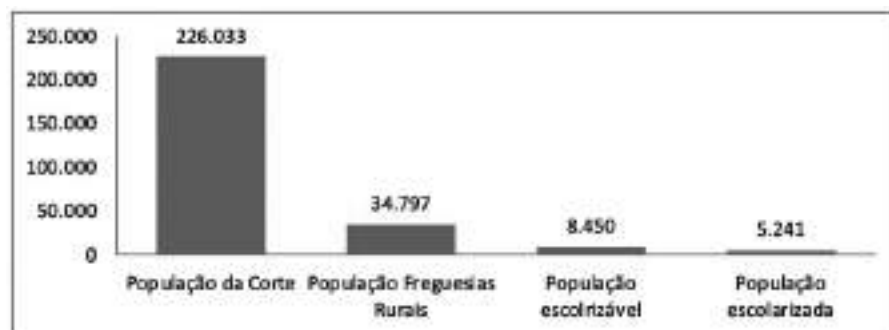
Ao associar informações disponibilizadas pelo Censo de 1872 com o que consta nos Relatórios do Ministério dos Negócios do Império, no que se refere aos dados relativos à escolarização formal da população (instituições públicas e privadas) na Corte Imperial, temos os seguintes números (Gráficos 2 e 3):

Gráfico 2 – População e escolarização na Capital do Império brasileiro (urbano)



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 3 – População e escolarização na Capital do Império brasileiro (rural)



Fonte: elaborado pelos autores

Por “população escolarizável”, compreendem-se os meninos e meninas em idade escolar (7 e 14 anos); e por “população escolarizada”, os alunos e alunas em idade escolar que estiveram efetivamente matriculados nas escolas públicas e privadas no ano de 1871⁷⁷. Em termos gerais, observa-se que 21% da população da capital do país era composta por crianças entre 7 e 14 anos de idade (potencial público escolar) e que apenas 13% frequentou o espaço escolar formal no ano de 1872, havendo, portanto, entre a população total, 8% de crianças inscritas nos termos da obrigatoriedade escolar (idade), mas que não estavam matriculadas formalmente em escolas oficiais.

Se pensarmos os dados de cada região (área urbana e área rural) comparativamente articulados aos dados da cidade notaremos que, em relação às freguesias urbanas (onde residem 85% da população da cidade), havia uma demanda de escolarização de cerca de 17% da população total da cidade, mais

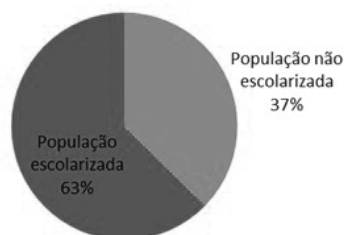
⁷⁷ Nesse registro não se consideram as experiências informais de ensino, promovidas pelas instituições religiosas, por associações, sociedades ou agremiações, ou mesmo a educação doméstica ou sob o regime do preceptorado.

de 39 mil crianças, das quais menos de 25 mil eram atendidas naquele ano. Nas freguesias rurais (residência de 15% dos habitantes), os números indicam que cerca de 4% era composta pelos sujeitos escolarizáveis, sendo 8.450, dos quais pouco mais de 5 mil era atendido.

A partir dos Gráficos 4 e 5, é possível comparar os percentuais de atendimento de cada região:

Gráfico 4 – Escolarização em freguesias urbanas

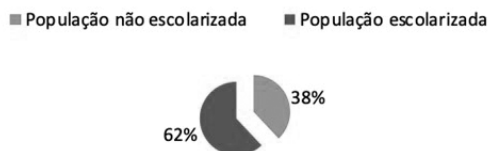
FREGUESIAS URBANAS
População entre 06 e 15 anos



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 5 – Escolarização em freguesias rurais

FREGUESIAS RURAIS
População entre 06 e 15 anos



Fonte: elaborado pelos autores

Nas freguesias urbanas e rurais da cidade, havia cerca de 63% e 62% da sua população em processo de escolarização, respectivamente. O que parece representar certa dispersão equânime do processo formal de escolarização e, ao mesmo tempo, certa lacuna na possibilidade de atendimento a essa parcela escolarizável — possivelmente uma demanda pelo ensino primário e secundário na capital, de quase 40%.

As instâncias da administração do ensino (Ministério dos Negócios do Império, Presidência da Província do Rio de Janeiro, Inspeção Geral da Instrução, Delegacia da Instrução) preocupavam-se com a contabilidade dos sujeitos escolarizáveis e, para constituição de uma determinada racionalidade política, comparavam experiências internacionais a fim de estabelecer parâmetros avaliativos:

Segundo notícias obtidas a respeito das escolas em países como França, Inglaterra, Itália, Holanda, Bélgica, Suíça, Alemanha e Estados Unidos o termo médio é de uma escola para cada 500 habitantes, nas cinco primeiras nações e 300 a 100 para as três últimas (Inspeção Geral da Instrução da Corte. *In*: Relatório do Ministro do Império, 1871, Anexo A, p. 16).

Na perspectiva governamental, o número de escolas atendendo o maior número de pessoas escolarizáveis articula-se com a matemática do progresso, do avanço. Desse modo, o projeto de universalização da educação formal se difunde e se legitima entre medidas, representações, discursos, práticas, ao longo do tempo.

Na comparação com tais nações “adiantadas” o Brasil, no entanto, estava ainda “atrasado”, conforme consta no anexo do relatório do ministro João Alfredo Correia de Oliveira⁷⁸:

Figura 4 – Fragmento do relatório do Diretor Geral de Instrução da Corte

O numero das escolas publicas e estabelecimentos de intrução primaria e secundaria é de 192, segundo o que consta na secretaria. Por tanto temos uma escola para 903 habitantes, sem fallar nas escolas annexas aos arsenaes de marinha e guerra, nas escolas militares, no externato da marinha, no lyceo de artes e officios da sociedade propagadora das bellas artes, e no instituto commercial etc.

Fonte: Inspetoria Geral da Instrução da Corte. *In.*: Relatório do Ministro do Império, 1871. p. 16.

Nesse anexo, o inspetor geral da instrução primária e secundária da Corte, José Bento da Cunha Figueiredo⁷⁹, aciona o recurso da estatística para dar a ver a dimensão do atraso e dos desafios que marcavam a capital do império. Enquanto os países mencionados registravam dados como de 100 a 500 habitantes para cada escola, o Brasil apresentava 983 habitantes para cada escola. Tal conjuntura era apresentada como algo a ser superado, não só nos documentos oficiais da administração do ensino, mas também nos enunciados de grande parte das lideranças políticas, intelectuais, dos próprios professores que reclamavam das condições de trabalho, das escolas lotadas, espaços improvisados, dos moradores de localidades onde não havia escola ou onde ela não dava conta de atender a totalidade do público escolar.

Nesse sentido, interessa-nos produzir e analisar quadros estatísticos a partir de números sobre o público escolar da capital do Império, lançados anualmente nos Relatórios dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro e da Inspetoria Geral da Instrução na década de 1870. As informações lançadas nesses relatórios são dispersas e variadas, mas estabelecemos recortes que nos obrigaram a fazer muitos cálculos e cruzamentos para ser possível notar a distribuição das taxas de matrículas de alunos e alunas nas freguesias rurais e urbanas da cidade. Para ser possível refletir acerca dos resultados de tal operação, separamos os quadros a partir do status da instituição (Pública e Privada) e do gênero dos matriculados (Meninos e Meninas), considerando a soma do ensino primário e ensino secundário.

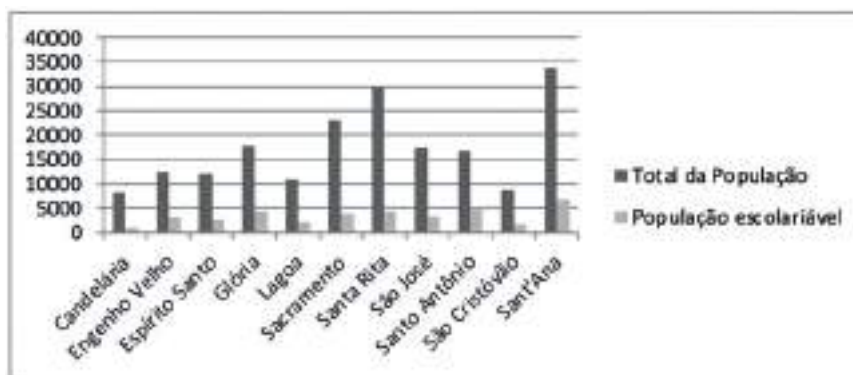
Tencionamos, nesse ponto, refletir de forma mais aprofundada acerca do que efetivamente representava os pouco mais de 60% de atendimento escolar nas populações rurais e urbanas da capital do país. O que pode haver ainda de equânime nesse percentual em termos de distribuição pelos níveis de ensino, por gênero e por instituição? Havia, de fato, equilíbrio na oferta entre freguesias rurais e urbanas na cidade?

Inicialmente, nos Gráficos 6 e 7, elaboramos um comparativo que indica a relação entre a densidade populacional de cada Freguesia com sua “demanda” por escolarização (que está sendo utilizado aqui como caracterização para o grupo de crianças em idade escolar, sendo dos 6 aos 15 anos):

⁷⁸ A respeito desse ministério, cf. o estudo de Nascimento (2016).

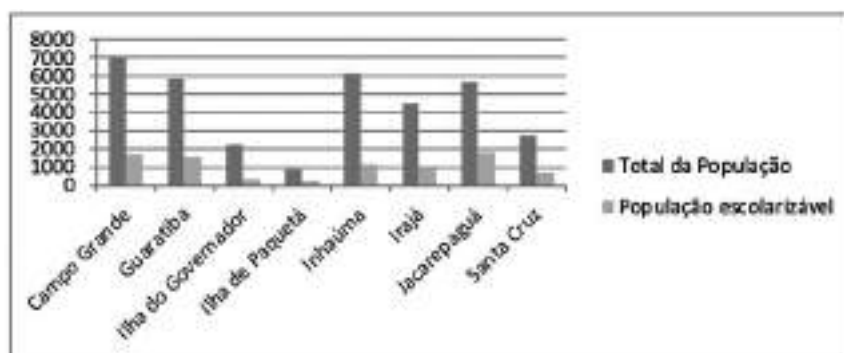
⁷⁹ Bacharel e professor, exerceu funções diversas no parlamento e no poder executivo. Cf. <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1888>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Gráfico 6 – População e escolarização nas freguesias urbanas



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 7 – População e escolarização nas freguesias rurais



Fonte: elaborado pelos autores

Os gráficos relativos ao total da população indicam que as freguesias mais populosas na região urbana eram Sant'Ana (quase 35 mil habitantes), Santa Rita (30 mil) e Sacramento (cerca de 23 mil). Entretanto, não são as mesmas que possuíam os maiores indicadores da demanda por escola. Das três mencionadas, apenas Sant'Ana repete números expressivos também nesse quesito (mais de 6 mil crianças na idade escolar), seguida de Santo Antônio (com cerca de 5 mil).

Na área rural da capital, as freguesias mais populosas eram Campo Grande (cerca de 7 mil), Inhaúma (cerca de 6 mil), Guaratiba e Jacarepaguá (com pouco mais de 5 mil ambas). Era justamente Jacarepaguá aquela que apresentava maior número de um hipotético público escolar (quase 2 mil crianças), seguida por Campo Grande (pouco mais de 1.500).

Público e privado

Aqui cabe uma breve problematização acerca dos termos apropriados, entendendo-os como conceitos forjados a partir de processos históricos, da instauração de mecanismos de monopólio articulados entre si, sem que um tivesse “qualquer precedência sobre o outro”, pois se referem a dois lados do mesmo monopólio (ELIAS, 1993, p. 98). Fernando Novais afirma que pensar numa relação mais delineada entre o público e o privado implica “surpreender um processo em gestação”, havendo mesmo uma profunda imbricação, a partir da qual “os níveis do público e do privado” estavam “inextricavelmente ligados” (NOVAIS, 1997, p. 14).

Durante a maior parte do Oitocentos, o estatuto de “aluno público”, ou de “escola pública”, estava vinculado ao estatuto do seu professor (se público ou particular) e com a gratuidade do ensino, e não com os espaços físicos onde as aulas se realizavam (pois até a década de 1870, na capital do país, eram em casas alugadas pelo Estado). Nesses termos, uma escola seria pública se o seu professor regente fosse pago pelo Estado Imperial, se os seus alunos estudassem gratuitamente. Seu contrário também seria legítimo: uma escola particular caracterizar-se-ia, por sua vez, a partir da figura de um mestre pago pelo proprietário do colégio (poderia ser ele próprio, e, assim, ser pago pelos pais dos alunos), do próprio colégio (um espaço mantido pelo seu dono) e dos alunos que precisariam pagar para receber a instrução (pensionistas, meio-pensionistas e externos). Entretanto, as fronteiras entre o público e o privado no que se refere às experiências educativas do século 19, no Brasil, são mais complexas. Nesse contexto, havia o processo de subvenção caracterizado pelo financiamento do poder público ao ensino primário de alunos e alunas pobres em colégios particulares e, na contabilidade oficial do Estado, essas iniciativas constavam como números do ensino público (LIMEIRA, 2010). Portanto, nas análises que serão realizadas neste próximo item há que se considerar a imbricação de poderes e forças sinalizadas aqui.

Taxas de matrículas do Ensino Público

Entre as freguesias urbanas, podemos observar que há maior destaque no número de matrículas distribuídos entre Sacramento, Santa Rita e Sant’Ana (a mais populosa) no ano de 1870, havendo, porém, alteração significativa ao longo dos anos em todas as freguesias.⁸⁰

Tabela 1 – Matrículas nas freguesias urbanas da Cidade do Rio de Janeiro (1870-1873)

FREGUESIAS URBANAS	1870	1871	1872	1873
Candelária	237	258	270	221
Engenho Velho	273	211	335	460
Engenho Novo	X	X	X	X
Espírito Santo	189	219	281	314
Gávea	X	X	X	X
Glória	292	290	337	212
Lagoa	390	431	280	390
Sacramento	600	534	450	875
Santa Rita	747	656	685	271
São José	215	272	471	225
Santo Antônio	368	365	317	372
São Cristóvão	290	311	380	472
Sant’Ana	555	700	830	835

Fonte: elaborado pelos autores

⁸⁰ Gávea e Engenho Novo são freguesias criadas apenas em 1873.

Algumas apresentam números que se alternam em crescimento e redução, enquanto Sant'Ana (66%) e Engenho Velho (59%) evidenciam apenas a elevação gradativa das taxas de matrículas entre os anos de 1870 e 1873. No que se refere à freguesia de Sant'Ana, talvez haja uma importante justificativa, entre outras, para evolução nos dados de matrícula. Trata-se da criação de um dos oito prédios públicos construídos pelo Estado Imperial e Sociedade civil para abrigar escolas públicas na capital do país entre os anos de 1870 e 1880.⁸¹ Surgiu ali a primeira Escola Pública Imperial, em prédio próprio da Freguesia de Sant'Anna, construída entre 1870 e 1872.

Figura 5 – Fotografia da Escola Pública Imperial, em prédio próprio da Freguesia de Sant'Anna



Fonte: <http://www0.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2020

Entretanto, como dissemos, essa pode ser uma justificativa desde que somada a outras, haja vista que, no caso do Engenho Velho, a Escola Imperial da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho começou a ser levantada em 1873, tendo ficado pronta somente em 1877 (demolida na década de 60 para dar lugar a um novo prédio da Escola Municipal Orsina da Fonseca). Na localidade de São Cristóvão, que assiste a uma tímida elevação das matrículas, a Escola Imperial da Freguesia de São Cristóvão começou a ser construída em 1870, tendo sido finalizada em 1873 (atualmente, onde funciona a Escola Municipal Gonçalves Dias).

Interessante observar que, no caso de Santa Rita, que inicia o ano de 1870 com grande número de alunos e alunas matriculados, assiste-se a uma redução drástica desses números no ano de 1873 (275%). Talvez, um dos indicativos possa estar nas estatísticas das epidemias e mortes por doenças contagiosas do período. Dentre elas, a febre amarela e a cólera, que mataram mais de 30 mil pessoas

⁸¹ Na totalidade, foram oito escolas: Primeira Escola imperial da antiga Freguesia de Sant'Anna construída entre 1870 e 1872 (demolida em 1938 para a construção da Avenida Presidente Vargas); Escola Imperial da antiga Freguesia da Nossa Senhora da Glória, construída entre 1870 e 1875 (hoje o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti); Escola Imperial da antiga Freguesia de São Cristóvão, construída entre 1870 e 1873 (hoje é a Escola Municipal Gonçalves Dias); Escola Imperial da antiga Freguesia de São José, construída entre 1871 e 1874 (demolida em 1920 para construção da Câmara Municipal do RJ); Escola Imperial da Freguesia da Nossa Senhora da Conceição da Gávea, construída entre 1871 e 1874 (hoje a Escola Municipal Luís Delfino); Escola Imperial da antiga Freguesia de Santa Rita, construída entre 1871 e 1877 (hoje é a sede do Centro Cultural Municipal José Bonifácio); Segunda Escola Imperial da Freguesia de Sant'Anna, construída entre 1874 e 1877 (hoje funciona o Centro de Referência da Educação Pública da cidade do Rio de Janeiro e a Escola Municipal Rivadávia Correa).

entre 1870 e 1872 (cerca de 13% da população de toda Corte Imperial).⁸² Ou mesmo que os números tenham sido maximizados no ano anterior para que fosse possível produzir uma estatística mais favorável ao país no censo de 1872.

Tabela 2 – Matrículas nas freguesias rurais da Cidade do Rio de Janeiro (1870-1873)

FREGUESIAS RUAIS	1870	1871	1872	1873
Campo Grande	42	71	102	110
Guaratiba	84	83	335	120
Ilha do Governador	95	82	108	230
Ilha de Paquetá	92	90	111	160
Inhaúma	83	72	111	99
Irajá	77	57	69	140
Jacarepaguá	69	124	230	298
Santa Cruz	18	15	49	83

Fonte: elaborado pelos autores

No que se refere às freguesias rurais da cidade, é possível observar que, em todas as localidades, houve um aumento gradativo e expressivo das matrículas. No ano de 1870, destacavam-se as freguesias da Ilha do Governador, Paquetá, Guaratiba e Inhaúma com dígitos que variavam entre 83 e 95. Entre 1870 e 1873, o aumento representou a ordem de 61% em Campo Grande, 42% em Guaratiba, 142% na Ilha do Governador, 73% na Ilha de Paquetá, 19% em Inhaúma, 81% em Irajá, 331% em Jacarepaguá, 361% em Santa Cruz. Essas duas últimas freguesias, portanto, destacam-se no quesito observado, tendo aumentado em mais de três vezes o atendimento aos alunos e alunas em instituições públicas.

Taxas de matrículas do Ensino Privado

Ao comparar os números na planilha, observa-se inicialmente que, da mesma forma como aconteceu com as matrículas no ensino público, as taxas do ensino particular variavam significativamente entre 1870 e 1873, havendo acréscimo e decréscimo em várias localidades. Há aquelas onde se processou redução relevante, a freguesia de Santa Rita (29%) — que no ensino público reduziu 275% as suas matrículas — e Sant’Ana (61%) — quase o mesmo percentual de aumento no ensino público, que foi de 66%. Outro destaque é a freguesia da Candelária, na qual se processou evolução de 594% no atendimento aos alunos e alunas no comércio da instrução.

⁸² Conferir Relatório do Ministério dos Negócios do Império do ano de 1872. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1872, p. 14/15.

Tabela 3 – Matrículas no ensino privado – Freguesias urbanas (1870-1873)

FREGUESIAS URBANAS	1870	1871	1872	1873
Cardealária	79	35	235	507
Engenho Velho	003	293	16	880
Engenho Novo	X	X	X	X
Espírito Santo	543	535	409	525
Glicéia	X	X	X	X
Glória	988	1103	908	1228
Lapa	509	574	540	X
Sacramento	1225	1807	634	1110
Santa Rita	892	720	421	626
São José	809	1010	676	888
Santo Antônio	882	932	X	242
São Cristóvão	391	1107	302	369
Sant'Ana	1.540	1250	808	958

Fonte: elaborado pelos autores

Os números do ensino particular distribuídos nas freguesias rurais são inconstantes, o que pode evidenciar a dificuldade no processo de fiscalização e levantamento dos dados estatísticos da malha privada naquela localidade ou mesmo instabilidade na oferta do ensino primário e secundário nos estabelecimentos particulares. De toda forma, em todas as freguesias se processou um aumento entre os anos de 1870 e 1873: 267% em Campo Grande, 1.730% em Guaratiba, 489% em Inhaúma, 178% em Irajá, 472% em Santa Cruz. De modo geral, o mesmo fenômeno ocorreu na área rural em relação ao ensino público e privado, aumento significativo na matrícula escolar de alunos e alunas — sendo a freguesia de Guaratiba que se destaca pela sua malha privada de ensino (1.730% de aumento) e Jacarepaguá pela sua malha pública (361%).

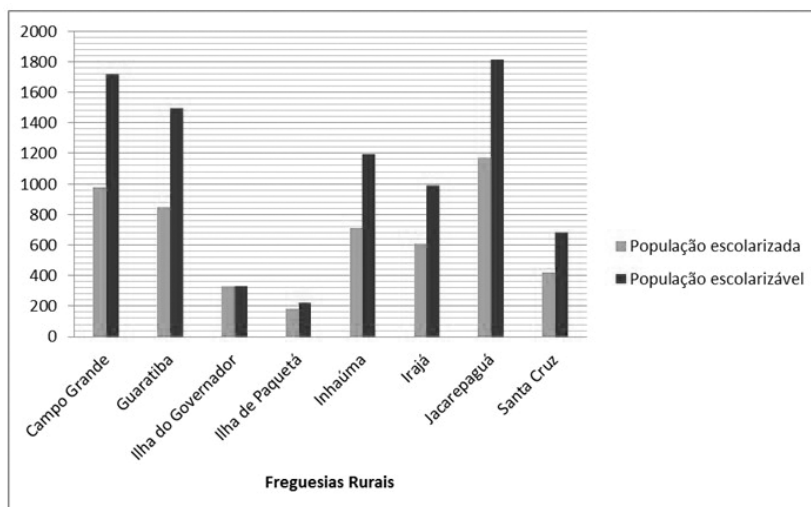
Tabela 4 – Matrículas no ensino privado – Freguesias rurais (1870-1873)

FREGUESIAS RURAIS	1870	1871	1872	1873
Campo Grande	36	7	9	206
Guaratiba	X	6	11	110
Ilha de Governador	X	X	X	228
Ilha de Paqueta	X	X	X	215
Inhaúma	X	X	28	165
Irajá	61	28	31	170
Jacarepaguá	X	X	X	276
Santa Cruz	22	28	28	128

Fonte: elaborado pelos autores

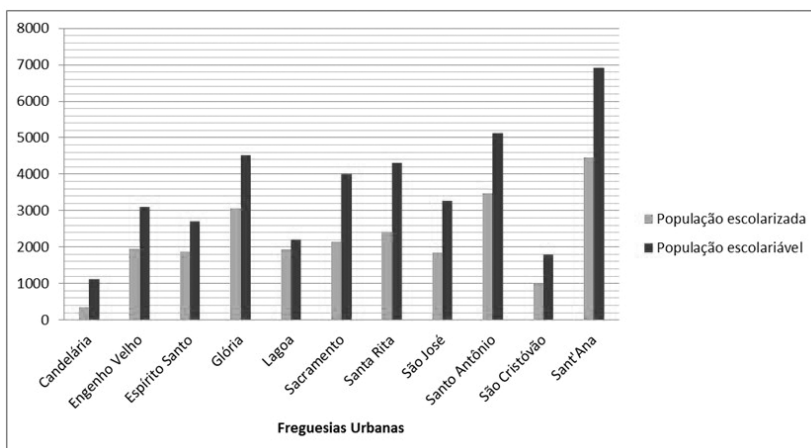
Associando dados dos relatórios com o Censo de 1872, podemos operar uma comparação entre a demanda pela escolarização em cada freguesia (considerando a população entre 6 e 15 anos de idade) e o seu atendimento em instituições públicas e privadas, como pode ser observado nos Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 – Demanda por escolas nas freguesias rurais



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 9 – Demanda por escolas nas freguesias urbanas



Fonte: elaborado pelos autores

A partir dessa operação, podemos notar que, entre as freguesias urbanas aquela que apresentou melhores resultados no atendimento dos alunos e alunas em idade escolar foi a Lagoa (87%), enquanto a Ilha do Governador (100%) se destacou entre as da área rural da cidade. As demais apresentavam significativas disparidades entre o que se definiu como “população escolarizada” (matriculadas nas escolas) e “população escolarizável” (crianças entre 6 e 15 anos de idade), tendo Sant’Ana, entre as urbanas, a menor taxa de matrícula realizada entre a hipotética demanda (35%, sendo 2.466 crianças fora das escolas) e Campo Grande, entre as rurais (43%, sendo 742 crianças).

Gênero

É somente a partir de 1879, data do decreto do Ministro dos Negócios do Império Leôncio de Carvalho, que se permitiu a coeducação dos sexos ou frequência mista para escolas primárias na capital do país (mesmo que limitada aos menores de 10 anos), o que não significa dizer que, anteriormente, tal experiência não existisse na prática escolar.⁸³ Portanto, na década de 1870, entre os anos pesquisados nos quais aparecem dados a respeito das matrículas na Corte (neste caso, entre 1870 e 1874), as informações serão sinalizadas de maneira separada para a análise do recorte de gênero, exatamente como apareciam nos documentos oficiais.

Taxas de matrículas de Meninas

Tais dados referem-se à soma dos números do ensino primário e do ensino secundário, de ambas as esferas (pública e privada). No caso desse primeiro quadro, evidencia-se a distribuição das matrículas femininas pelas áreas urbanas da cidade, sendo as variações o seu grande destaque. Há números expressivos em relação aos demais no ano de 1870, como na freguesia de Sant'Ana (pouco mais de mil meninas matriculadas nas escolas), na Glória (789) e em Santa Rita (570). Duas, entretanto, apresentam, na mesma medida, expressiva queda nos anos seguintes: em 1874, Sant'Ana tem apenas 26% dos números iniciais e Santa Rita 51%. A freguesia do Engenho Novo, formada em 1873 pela redivisão geográfica e territorial entre São Cristóvão, Engenho Velho e Inhaúma (rural), inaugurou em 1874 escolas para meninas e passou a atender 60 alunas da região (talvez já atendidas em outras escolas anteriormente).

Tabela 5 – Matrículas femininas – Freguesias urbanas (1870-1874)

FREGUESIAS URBANAS	1870	1871	1872	1873	1874
Candelária	211	179	298	89	105
Engenho Velho	138	167	205	0	196
Engenho Novo	X	X	X	X	60
Espírito Santo	238	208	226	90	111
Glória	X	X	X	X	X
Glória	789	808	883	706	598
Lagoa	488	557	567	348	332
Sacramento	504	487	477	364	306
Santa Rita	570	462	528	282	294
São José	377	292	595	355	326
Santo Antônio	308	388	195	148	220
São Cristóvão	242	375	482	302	349
Sant'Ana	1.071	940	817	716	281

Fonte: elaborado pelos autores

⁸³ BRASIL. DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879, LEÔNICIO DE CARVALHO. Artigo 4, § 3º "Nas escolas do 1º grau existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alumnos até a idade de 10 annos". Acerca disso, conferir: CHAMON, Carla. Ensinando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do Império. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2014, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC/PR, 2014.

No que se refere à região rural da cidade, dividida por suas oito freguesias, temos o seguinte quadro:

Tabela 6 – Matrículas femininas – Freguesias rurais (1870-1874)

FREGUESIAS RUAIS	1870	1871	1872	1873	1874
Campo Grande	590	39	43	0	0
Guaratiba	418	26	50	0	0
Ilha do Governador	174	26	32	0	0
Ilha de Paqueta	107	39	49	38	0
Inhaúma	0	20	70	58	0
Irajá	276	25	54	24	35
Jacarepaguá	351	35	37	0	12
Santa Cruz	119	20	20	0	23

Fonte: elaborado pelos autores

Como se observa, o número de meninas matriculadas nas escolas daquela localidade variou de forma significativa entre os anos de 1870 e 1874, como aconteceu na região urbana da Corte Imperial. O único crescimento que se nota aconteceu na freguesia de Inhaúma, que não apresentava número algum de meninas matriculadas em 1870 e passou a ter 70 alunas em 1872. Nas demais, as quedas representam muito, como em Campo Grande, que tinha 590 matrículas de meninas e em 1873 e 1874, nenhuma. Não localizamos nos relatórios nenhuma indicação que justificasse essa movimentação tão drástica de números no período.

Taxas de matrículas de Meninos

No que se refere ao ensino masculino nas áreas urbanas (público e privado, primário e secundário), houve grande variação de números também, não sendo, porém, de uma redução generalizada ao longo da década de 1870. Houve expressivo aumento na freguesia da Glória (de 481 para 922), por exemplo, e significativa redução em Engenho Velho (de 373 para 88) e Santa Rita (de 910 para 184).

Tabela 7 – Matrículas masculinas – Freguesias urbanas (1870-1874)

FREGUESIAS URBANAS	1870	1871	1872	1873	1874
Candelária	99	120	437	60	46
Engenho Velho	373	390	145	3	68
Engenho Novo	X	X	X	X	95
Espírito Santo	490	545	689	272	136
Góvea	X	X	X	X	X
Glória	481	596	851	657	922
Lagoa	508	548	228	514	542
Sacramento	1.371	1.642	627	1.309	1.362
Santa Rita	910	965	756	205	194
São José	707	981	977	485	324
Santo Antônio	911	805	152	748	881
São Cristóvão	435	445	419	159	291
Sant'Ana	1.540	1.122	1.068	675	890

Fonte: elaborado pelos autores

Nas freguesias rurais, houve um ligeiro crescimento nas matrículas de meninos em Inhaúma, entre 1870 (53) e 1872 (80), mas, no quadro geral, o que se vê é uma drástica redução global das matrículas formais nas escolas públicas e privadas da região. Apenas em Santa Cruz (36 meninos) e Guaratiba (56) se registram alunos frequentando as escolas em 1874, num total de 92 (enquanto no mesmo período, o número de meninas era de 70, espalhadas por três freguesias rurais: Santa Cruz, Irajá e Jacarepaguá).

Tabela 8 – Matrículas masculinas – Freguesias rurais (1870-1874)

FREGUESIAS RURAIS	1870	1871	1872	1873	1874
Campo Grande	554	39	68	27	0
Guaratiba	536	63	96	69	56
Ilha do Governador	235	55	75	0	0
Ilha de Paqueta	118	52	62	30	0
Inhaúma	53	52	80	0	0
Irajá	494	62	36	0	0
Jacarepaguá	286	89	210	0	0
Santa Cruz	140	15	49	0	36

Fonte: elaborado pelos autores

Observando em conjunto os quadros relativos ao ensino de meninos e de meninas, é possível notar que em algumas freguesias não havia grande recorrência de números muito díspares. No geral, o número de matrículas femininas e masculinas aproximavam-se, como nos casos da freguesia de Sant'Ana (em 1870), onde havia 1.071 meninas matriculadas nas escolas e 1.540 meninos, e na freguesia de Campo Grande, onde se observam 590 meninas 554 meninos.

Entretanto, há situações como a da freguesia urbana do Sacramento, que contabilizou (em 1870) 540 alunas e mais que o dobro de meninos, 1.371. Mas, ao investigar o número de escolas primárias existentes no período estudado, nota-se que, de acordo com dados oficiais do Presidente da Província, havia, em todo o Rio de Janeiro, mais estabelecimentos para meninos (255) do que para meninas (185):

Figura 6 – Fragmento do relatório do presidente da Província do RJ (1873)

ESCOLAS PUBLICAS DE INSTRUCCÃO PRIMARIA.

Estavão creadas no anno passado 345 escolas da instrucção primaria, sendo 190 do sexo masculino e 155 do femenino: a assemllêa provincial nas suas ultimas sessões de 1872 e do corrente anno creou mais 95 pelos decretos ns. 1707, 1708, 1716, 1759, 1786, 1832, 1855, 1859; ha pois actualmente na provincia 255 escolas publicas para o sexo masculino e 185 para o femenino: total 440.

Fonte: Relatório Presidente da Província (1873, p. 6)

As comparações e análises empreendidas até aqui não devem negligenciar uma importante observação: na região urbana da capital, os números somam meninas e meninos matriculados no ensino primário e secundário (das escolas públicas e privadas), enquanto, na região rural, os números retratam apenas o nível primário de ensino, simplesmente porque, entre os anos de 1870 e 1874, não havia ali nenhuma escola de ensino secundário (nem feminina e nem masculina, nem pública e nem privada). Portanto, os números de matrículas distribuídos pelas freguesias rurais da capital, nesse período analisado pelo estudo, a partir de dados dos Relatórios do Presidente da Província do Rio de Janeiro e do Ministro do Império, retratam apenas os indícios do ensino primário (feminino, masculino, público ou privado).

Considerações finais

Ao discorrer acerca do público escolar no século 19, pretendemos sinalizar para uma abordagem quantitativa do fenômeno da escolarização, a distribuição dos sujeitos nas regiões da capital do Império, evidenciando a sua complexidade. Para isso, analisamos números, quadros e dados estatísticos registrados nos Relatórios anuais dos Presidentes da Província do Rio de Janeiro, na década de 1870. Os dados localizados são variados e permitem ver a distribuição das matrículas escolares das instituições públicas e privadas, dos níveis primário e secundário de ensino, das regiões urbanas e rurais da cidade e da classificação por gênero (já que contabilizam de forma diferenciada os alunos e alunas).

De maneira geral, foi possível notar que os números de matrículas de meninos e meninas das escolas públicas e privadas das freguesias rurais e urbanas sofreram um decréscimo, muitas vezes bastante significativo, nos primeiros anos da década de 1870. Poucas foram as ocorrências de aumento no número de matrículas (como na freguesia do Sacramento que passou de 1.371, em 1870, para 1.961 meninos, em 1874).

Acerca disso, o Relatório do Ministro do Império ajuda a esclarecer:

Figura 7 – Fragmento do relatório Ministro dos Negócios do Império (1875)

Foi suprimido o ensino em 26 escolas para o sexo masculino, e em 19 para o feminino, e depois restabelecido em 11 daquellas e 12 destas, de sorte que ficarão definitivamente encerradas 22 escolas.

A instrucção publica em geral não podia deixar de resentir-se deste movimento, que teve por consequencia immediata, natural e legitima fecharem-se muitas escolas, e portanto diminuir a matricula. Entretanto os calculos feitos sobre as informações existentes autorisào a pensar que a diminuição, se houver, não será extraordinaria, parecendo antes que o anno que corre igualará o de 1874.

Fonte: Relatório do Ministro do Império, 1875, p. 31

Desta feita, vimos que, naquela contabilidade entre ensino público e privado nas áreas rurais e urbanas, a redução no número de matrículas entre 1870 e 1874 pode ter sido mais significativa por conta do fechamento de escolas públicas na capital.⁸⁴ Tomando como referência o ano de 1874, contabilizou-se um total de alunos e alunas matriculados nas escolas públicas urbanas (primárias e secundárias) de 4.847 e 7.756 em colégios particulares urbanos (primários e secundários), diferença de pouco mais de 3 mil alunos concentrados na malha privada urbana. Nas áreas rurais, havia 1.240 alunos e alunas nas escolas públicas (primárias) e 1.588 nos colégios rurais (primários). Nesse cenário, havia uma predominância na oferta de ensino pela malha privada, tanto nas freguesias de fora (rurais) quanto nas de dentro (urbanas).

Na região rural da capital, devido às características geográficas, com amplo território, era muito comum ler reclamações e abaixo-assinados de moradores sobre a ausência ou distância das escolas públicas existentes e, ao mesmo tempo, requerimentos de subvenção para iniciativas particulares de modo possibilitar oferta de novas vagas na região (LIMEIRA, 2010). Um exemplo de experiências desse tipo pode ser observado em um documento coletivo dos moradores de Campo Grande. Eles enviaram, em 1875, pedido de subvenção ao Inspetor Geral da Instrução à escola particular de Maria Laura Marques dos Santos, com a justificativa de que “a única escola pública fica em Realengo”. Ao encaminhar o pedido ao Ministro do Império, o Inspetor escreveu achar “conveniente a subvenção” e que seu parecer estava em consonância com o do Conselho Diretor, que aprovara a concessão de 60 mil Réis mensais⁸⁵ à professora Maria Laura (Código 12.4.20). Para a mesma freguesia, havia ainda outras manifestações similares. Os residentes dos distritos de Guandu, Mendanha e Rio da Prata assinaram juntos uma solicitação, em 2 de outubro de 1873, por

⁸⁴ Da mesma forma, outro possível indicativo possa estar nas estatísticas das epidemias e mortes por doenças contagiosas, como já mencionado: mais de 30 mil pessoas morreram de febre amarela e cólera, entre 1870 e 1872.

⁸⁵ Para se ter uma ideia aproximada do poder de compra e do valor concedido, a pensão trimestral no Collegio Veiga (para meninas), correspondia a 120\$000 para internas, 60\$000 para as meio-pensionistas e 30\$000 para as alunas externas.

meio da qual reivindicavam a necessidade de fazer chegar aqueles lugares “o benefício da Instrução Pública aos meninos pobres” que “não podem freqüentar as escolas públicas por causa da longa distância”. Como reconheciam “a dificuldade de estabelecer escola pública em todos os pontos em que se faça sentir esta necessidade”, comunicaram haver, no local, um colégio particular dirigido por Manoel Cespede Barbosa, licenciado pelo regulamento da Instrução Pública, onde poderiam ser admitidos os alunos pobres mencionados na petição. Dessa forma, as 26 pessoas que assinaram o documento pediam “subvenção pecuniária para abonar ao referido professor”, como “tem sido feito para outras localidades”, observaram eles. Seis dias mais tarde (8 de outubro de 1873), o “signatário da representação”, Leonardo de Moraes e Souza, enviou ao delegado da freguesia um ofício solicitando que ele atestasse “a necessidade do pedido”. Três dias depois, Dr. Eugenio Carlos de Sousa (delegado) confirmou e assinou, como solicitado. Sabe-se que toda aquela mobilização deu certo, visto que, em maio de 1877 (quatro anos após), o professor Cespede encaminhou ao Inspetor Geral pedido de aumento da subvenção, por considerar insuficiente a quantia de 60 mil Réis que estava recebendo (Códice 11.3.40).

Em ofícios do Inspetor Geral, a insuficiência e distribuição irregular de escolas públicas espalhadas pela cidade também foram apresentadas como um problema. Encaminhado ao Ministro dos Negócios do Império em 1876, um documento solicitava subvenção para a professora particular Maria Brasil (da freguesia do Espírito Santo), tendo como justificativa a falta de escolas. Ao concordar com o parecer favorável do Conselho Diretor e do delegado, o Inspetor recomendou que, junto com a subvenção, fosse concedida uma consignação para compra de materiais para o ensino daquelas crianças, como papel, lápis etc. Entre pareceres favoráveis, havia muitos requerimentos de subvenção negados pelo Conselho Diretor, e as razões eram muitas. Em uma única sessão, datada de setembro de 1875, foram aprovados sete entre oito requerimentos, o oitavo havia sido negado, porque o colégio particular do solicitante (professor Joaquim Silva Porto) funcionava no centro da cidade (Corte Imperial), onde existiam escolas públicas (Códice 11.4.12). Ou seja, o dispositivo da subvenção se vê justificado como uma experiência alternativa às escolas públicas para preencher lacunas do governo na oferta de escolas na capital. O efeito de tal medida consiste precisamente nos usos do recurso público para apoiar iniciativas de particulares; o que remete às mediações entre público e privado.

Destarte, se é possível falar em deficiências na oferta da escolarização na capital brasileira naqueles anos do século 19, elas se referem aos níveis de ensino. Pelos números, notamos que havia pouca oferta de ensino secundário público na cidade, concentrada, toda ela, na região urbana e nenhuma nas áreas rurais — onde também não existia nenhum colégio particular. Em relação ao primário, o ensino secundário configurou-se de maneira bastante distinta. Na legislação vigente (Reforma Couto Ferraz, 1854), ele não era obrigatório e se referia aos alunos e alunas com idades entre 14 e 21 anos. Somado a isso, não havia conexão imediata entre os diferentes níveis, fazendo o ingresso no ensino superior não depender da conclusão do ensino secundário. Assim, a oferta desse ramo do ensino se configurou uma tarefa quase exclusiva da malha privada que contava com colégios, aulas avulsas e professores particulares ou ensino preparatório (disciplinas específicas para acesso aos cursos superiores), enquanto na esfera pública havia o Colégio Pedro II (fundado em 1837) e a Escola Normal de Niterói (fundada em 1834).

Esse debate também envolve a perspectiva de gênero, para além da problemática da geografia da sua distribuição pelas freguesias rurais e urbanas na capital e do caráter de sua oferta (público ou privado). Na esfera pública, o Colégio Pedro II só passou a receber meninas na década de 1880

(apesar de não existir nos seus regulamentos nenhuma restrição formal) e, na esfera privada, ao longo da década de 1870, havia poucos colégios particulares do ensino secundário para meninas, comparando com a oferta de colégios masculinos. Entre eles, o Colégio Veiga:

Figura 8 – Anúncio de colégio feminino (1876)



Fonte: Almanak Laemmert (1876, p. 638)

Também havia o estabelecimento de Eleonor Leslie⁸⁶, criado em 1878:

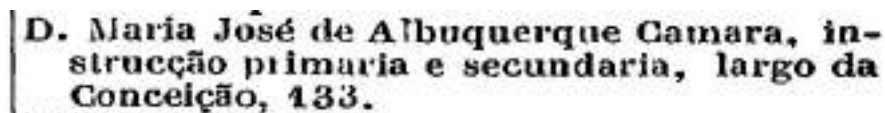
Figura 9 – Anúncio de colégio feminino (1881)



Fonte: Almanak Laemmert (1881, p. 654)

Além dessas iniciativas, sendo mais difícil de contabilizar por conta de seu caráter informal, existiam as aulas particulares, avulsas, o ensino preparatório, o preceptorado. Exemplo disso é o anúncio publicitário da professora em 1880:

Figura 10 – Anúncio de professora particular (1880)



Fonte: Almanak Laemmert (1880, p. 38, Seção Província)

⁸⁶ A respeito do Colégio Progresso, cf. o estudo de Pinheiro (2019).

Iniciativas de ensino parceladas, nômades, promovidas nos interstícios e/ou deslocadas para zonas de invisibilidade e de baixa legitimidade, como aparecem nas pistas das aulas avulsas, mas também em iniciativas diversas que proliferaram no tecido social, servem para atestar a complexidade do fenômeno da escolarização e de uma vasta agenda de investigação a ser enfrentada. Nesse registro, com todo o investimento em medir a população e seus fluxos, há elementos no exterior dos censos e levantamentos realizados; indicador dos limites da estatística, ao mesmo tempo, que parece funcionar como argumento importante para refinar a ciência das populações.

Refinamento para o qual lideranças do Brasil estavam voltadas, como consta no relatório de Varnhagen. Ao sintetizar parte dos debates promovidos em São Petersburgo, o delegado do Brasil reafirma o caráter estratégico desse tipo de procedimento, motivo que o leva a se alinhar aos que defendiam o monopólio do Estado em relação às diversas estatísticas. Ao fim, ressalta a importância do congresso na medida em que se trata de um evento voltado para a promoção da harmonia necessária para introduzir “uma convencional unidade, tanto nos processos e formas de operação diretas, como no agrupamento e publicação dos dados recolhidos” (Relatório do Ministro dos Negócios do Império, p. 179, Anexo D). Para ele, o concurso dos governos, ao enviarem delegados oficiais, serviam para demonstrar que a maior parte das operações estatísticas se encontravam nas “mãos do Estado”, servindo igualmente para atestar a utilidade que “a política e administração tiram de uma ciência que submete a investigações exactas os fenômenos sociais e econômicos” (Relatório do Ministro dos Negócios do Império, p. 179, Anexo D).

Ao focalizarmos a difusão da escola, mesmo mobilizando informações estatísticas, ciência da contabilidade de diversos fenômenos, procuramos nos afastar de uma perspectiva homogeneizante, enquadrando esse acontecimento como algo vinculado a modos de governar mais amplos: *o governo das multidões*. Nessa linha, as múltiplas intervenções relativas à forma escolar, com rebatimentos na oferta deste tipo de serviço para meninos e meninas, em regiões urbanas e rurais, na profissionalização dos professores via formação prévia, seleção e inspeção, combinado com o regramento a respeito dos alunos e das aulas e de um controle cada vez mais sutil e prolongado dá a ver certas artes de governar. No entanto, em diversos nós das cadeias de controle e gestão dos indivíduos e das populações, é possível flagrar inventividades e modos de existência imprevistos.

Deste modo, os funcionamentos institucionais e as artes da existência não podem ser decalcados das convenções e suas estratégias de afirmação. As mediações entre escolas, sociedade e sujeitos são complexas e requerem atenção para os processos de autoconstituição de sujeitos e coletivos, no interior dos constrangimentos delineados pelos saberes, instituições e outros agentes. Um investimento dessa ordem ajuda a compreender a diversidade das experiências de formação, as disputas entre modelos, saberes e indivíduos; bem como das tradições e deslocamentos observáveis na inacabada história da escola.

Referências

ALMEIDA, Cintia Borges e LIMEIRA, Aline de Moraes. Contra o abismo da ignorância: o baptismo da instrução! Liberdade de ensino e obrigatoriedade no século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 52, p. 90-106, set. 2013.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: inspeção de professores primários na Capital do Império brasileiro (1854-1865)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BORGES, Angélica; VIDAL, Diana. Racionalização da oferta e estratégias de distinção social: relações entre escola, distribuição espacial e família no Oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 2 (41), p. 175-201, abr./jun. 2016.

BRASIL. CENSO. 1º DE 1872. *Recenseamento da população do Império do Brasil a que se precedeu no primeiro de agosto de 1872*. RJ, 1873-1876. (Vol. 1 Município Neutro).

BRASIL. *Relatório da Inspetoria Geral da Instrução da Corte*. In: Relatório do Ministro do Império. Corte Imperial, Rio de Janeiro, 1871. p. 16.

DIAS, Amália. Os mapas de frequência escolar e a produção dos serviços de fiscalização do ensino no Estado do Rio de Janeiro (1924-1949). *Roteiro*, Joaçaba, p. 13-40, 2013.

FARIA FILHO, Luciano M.; NEVES, L. S.; CALDEIRA, S. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, A. *Modernidade, educação e estatístico na ibero-américa dos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa, 2005.

FARIA FILHO, Luciano; MACHADO, Sandra; BICCAS, Maurilane. Estatísticas educacionais e o processo de escolarização no Brasil: Implicações. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 2, jul./dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. Retornar à História. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II* (Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento). Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIL, Natália de Lacerda; EL HAWAT, Joseane. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). *Revista História da Educação On Line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p.19-40, 2015.

GONDRA, José. G.; SCHUELER, Alessandra Frota. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GONDRA, José. *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

GUEDES, Jordânia Rocha de Queiroz. “Está escrito”. Um estudo dos mapas dos Colégios Particulares da Corte Imperial (1854-1869). In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH – RIO, 8., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFRRJ, ago. 2008.

KIRSCHNER, Tereza. *José da Silva Lisboa* (Visconde de Cairu) – Itinerários de um ilustrado Luso-brasileiro. São Paulo: Alameda, 2009.

LOPES, Katia G. Cordeiro. “*Dai-lhes mestres e dai-lhes oficinas*”: O acesso de negros livres, libertos e “sujeitos de pés descalços” à cultura letrada no Rio de Janeiro oitocentista. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LOURENÇO, Thiago Campos Pessoa. *O Império dos Souza Breves nos Oitocentos*: Política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim de Souza Breves. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir*: a instrução popular na Corte Imperial. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – UFF, Niterói, 1998.

NASCIMENTO, Fátima. *Porta de todas as inteligências e carreiras?*: Instrução, Trabalho e Ciência no Ministério de João Alfredo Correa de Oliveira (1870-1875). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

NEVES, Lucia Bastos. A linguagem política da Independência: Brasil, 1821-1823. *Pasado Abierto*, Mar del Plata, n. 4, p. 61-85, 2016.

PASCHE, Aline de Moraes Limeira; NASCIMENTO, Fátima. Públicos escolares na capital do império brasileiro (1850-1880). *Irice* (Conicet-UNR), Rosário, Argentina, v. 26, p. 91-116, 2014.

PERES, Eliane. Sobre o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, jul./dez. 2002.

PINHEIRO, Fernanda Fontes de Amaral. *Uma educação do/para o novo mundo: a experiência de Eleanor Leslie Hentz e do Colégio Progresso na cidade do Rio de Janeiro (1878-1892)*. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Kairo da Silva; CARVALHO, Raquel Conceição; SARDELLA, Amanda Biondino; GRAÇA, Alan José Salomão; MENEZES, P. M. L. Evolução da Paisagem da Cidade do Rio de Janeiro, uma Visão Cartográfica: Aspectos Socioespaciais das Freguesias a Partir do Século XIX. *In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA HISTÓRICA*, 5., 2013, Petrópolis. Petrópolis, REDEBRASILIS, Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, 2013. p. 1-13.

SILVA, Adriana. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 4, p. 146-166, jul./dez. 2002.

SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Edgleide de Oliveira Clemente da. *“Civilizar pelas letras”: O projeto educacional do alagoano Thomaz do Bomfim Espindola no Império brasileiro (1853-1885)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato. Felismina e Libertina vão à escola: notas sobre a escolarização nas freguesias de Santa Rita e Santana. Rio de Janeiro, 1888-1906. *Revista História da Educação On Line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 145-165, 2015.

SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma. Entre becos, morros e trilhos: expansão da escola primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1906). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.18, n.1, p.160-175, jan./abr. 2019.

SCHUELER, Alessandra. “Grandeza da Pátria e Riqueza do Estado”: expansão da Escola Primária no Estado do Rio de Janeiro (1893-1930). *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v.19, n.41, p.535-550, set./dez. 2011.

SCHUELER, Alessandra. Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890). *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 23, n. 9, p. 160-184, maio/ago. 2005.

VIDAL, Diana. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 17, maio/ago. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século 19. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 9, p. 73-108, 2005.

O ESPETÁCULO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ENSINO PROFISSIONAL DO DISTRITO FEDERAL NAS LENTES DE AUGUSTO MALTA (1900-1930, DF)

Maria Zelia Maia de Souza

Introdução

O objetivo do capítulo é refletir acerca das práticas de representação de duas instituições de ensino localizadas no Distrito Federal — Instituto Profissional João Alfredo (IPJA) e Escola Premunitória XV de Novembro (EPQN) — por meio da análise de imagens presentes em parte da produção fotográfica de Augusto Malta (1864-1957)⁸⁷, fotógrafo oficial da prefeitura do Rio de Janeiro.

Considerando que essas instituições escolares funcionaram em regime de internatos de formação primária profissional para meninos desvalidos e desviantes das normas vigentes, na Primeira República, o que nos indiciam as imagens produzidas por Augusto Malta? Os conceitos de práticas de representação e de produção de sentidos fundamentaram-se nos estudos de Hall (2016) e Kossoy (2007). O corpus documental analisado foi composto por uma coleção de fotografias da EPQN e do IPJA, na grande maioria de autoria de Augusto Malta. Destaque para a arquitetura e as práticas educativas das referidas escolas.

Para a construção da análise proposta nesta reflexão, a materialidade e a apropriação das instituições asilares/escolares (MAGALHÃES, 2004) são apresentadas ao longo do capítulo. A materialidade envolve desde a organização, a manutenção e funcionamento do IPJA e da EPQN. Já a apropriação é compreendida como sendo as atividades pedagógicas das instituições traduzidas nas fotografias daquele cotidiano asilar/escolar. Finalizo a reflexão problematizando as fotografias do IPJA e da EPQN enquanto uma tecnologia localizada nos mundos do sensível, do sentido e da representação.

Instituto Profissional João Alfredo (IPJA) e Escola Premunitória Quinze de Novembro (EPQN)

Tanto o Instituto Profissional João Alfredo quanto a Escola Premunitória XV de Novembro foram instituídas estrategicamente, pelo governo do então Distrito Federal, para abrigar e educar meninos desvalidos e desviantes das normas, em regime de internato, na faixa etária compreendida entre os 9 e 15 anos de idade. No plano de ensino dessas instituições, houve previsão de associar educação e trabalho (escola e oficinas práticas), como veremos a seguir.

a. Instituto Profissional João Alfredo

O Instituto Profissional João Alfredo fez parte da história da cidade do Rio de Janeiro. Localizado na Chácara dos Macacos no bairro de Vila Isabel, um lugar aprazível, com chácaras e distante do centro urbano, naquele momento. Planejado, organizado e mantido pelo poder público para receber em suas dependências jovens comprovadamente pobres, teve funcionamento de natureza asilar/escolar.

⁸⁷ A historiografia nos informa que Augusto Malta nasceu em Alagoas no ano de 1868 e morreu na cidade do Rio de Janeiro em 1957. Foi o principal fotógrafo da evolução urbana do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século 20. Foi contratado, em 1903, como fotógrafo oficial da Diretoria Geral de Obras e Viação da Prefeitura do Distrito Federal, cargo criado especialmente para ele. Teve como missão inicial registrar imagens de todas as ruas que teriam seu traçado modificado pelo gigantesco projeto urbanístico do prefeito Pereira Passos, no período de 1902 a 1906. Malta conservou-se no posto por mais de 30 anos, registrando desde grandes eventos, como a Exposição Nacional de 1908 e a inauguração da estátua do Cristo Redentor (em 1931), até aspectos da vida cotidiana da cidade, nestes, incluindo as escolas públicas do Distrito Federal (Instituto Moreira Sales).

Inserido na discussão da busca de uma cidade salubre e livre de epidemias que não se erradicavam, surgiu Vila Isabel. Um bairro cujo eixo foi central constituído por uma larga avenida arborizada de dois quilômetros e meio de extensão e que recebeu a designação de *boulevard*⁸⁸. O saneamento e a higiene, aliados ao progresso, eram o discurso constante, e Vila Isabel, com suas chácaras floridas e árvores frutíferas, era um bairro moderno saudado como encantador e elegante (GASPAR, 2003, p. 57).

Portanto, não por acaso que o Ministro do Império, João Alfredo Correa de Oliveira (1835-1919), escolhera a Chácara dos Macacos para construir um conjunto arquitetônico com a tripla função de casa, escola e oficinas para educar nessas instalações meninos desvalidos. Segundo o Ministro João Alfredo, tal escolha foi necessária em razão de seu isolamento por todos os lados, de modo que a conveniente distância dos vizinhos facilitaria aos meninos se envolverem em exercícios salutareos e distrações úteis, como a cultura de pomares, jardins, vinha, aves e abelhas. Dessa forma, estavam criadas as condições para facilitar a aprendizagem de uma profissão que ocorreria por meio de “lições teóricas e práticas” (BRAGA, 1925, p. 102).

No entanto, não é possível afirmar que as ações educativas do IPJA tenham sido desenvolvidas em prédios que compunham um conjunto harmonioso para abrigar, educar e profissionalizar menores desamparados. Ao contrário, segundo o então prefeito do Distrito Federal, o engenheiro Francisco Pereira Passos (1836-1913), o IPJA foi “uma casa construída aos pedaços, em várias épocas, sem nenhum plano de conjunto” (Mensagens do Prefeito do Distrito Federal, 1904, p. 131). Ainda assim, entre os moradores do IPJA, contabilizavam-se cerca de 400 jovens matriculados na instituição, funcionários “subalternos” e o diretor com a família, como era habitual à época.

A matrícula no IPJA era feita por meio de requerimento encaminhado pelos responsáveis dos menores ao prefeito que a efetivava ou não após examinar os atestados de pobreza, o requerimento à matrícula e documentos pessoais do candidato à vaga na instituição. Para além da conferência da documentação exigida em regulamento⁸⁹, a efetivação da matrícula dos meninos apenas se efetivaria após serem aprovados em prova de seleção, na qual teriam que demonstrar competências em leitura e escrita e as quatro operações matemáticas. O curso primário tinha duração de seis anos, incluindo ofícios mecânicos. Cabe mencionar, ainda, que os alunos eram submetidos ao regime disciplinar do internato do IPJA e a eles podiam ser aplicadas variadas penas, passando por advertências até a expulsão. Registra-se que o trabalho era compulsório e realizado nas oficinas e em outras dependências que compunham o complexo arquitetônico asilar/escolar.

No caso da escolarização dos jovens das classes pobres, o ensino profissional teria como finalidade prepará-los para a vida prática, e o caso do IPJA diferiu dessa proposta educativa apenas em razão de seu funcionamento ter sido em regime de internato. Ao longo dos primeiros 30 anos o IPJA, visando adequar-se às “profissões do futuro”, passou por inúmeras reformas⁹⁰.

⁸⁸ Projetada pelo arquiteto Dr. Bittencourt da Silva funcionário da Companhia Arquitetônica do Distrito Federal. A construção e denominação dessa avenida foi inspirada nas reformas da cidade de Paris que aconteceram na segunda metade do século 19. Atualmente, é o *Boulevard* 28 de Setembro, principal artéria do bairro de Vila Isabel, Rio de Janeiro.

⁸⁹ Decreto n.º 31 de 29 de dezembro de 1894.

⁹⁰ Decretos localizados e analisados que regulamentaram o funcionamento do Instituto Profissional João Alfredo no período em estudo (1894 a 1932). 1894 – Decreto n.º 31, de 29 de dezembro – transfere o Asilo de Meninos Desvalidos da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a de Instrução e muda a sua denominação para Instituto Profissional [João Alfredo]; 1897 – Decreto n.º 7, de dezembro – Regulamento do ensino profissional; 1898 – Decreto n.º 101 de 9 de dezembro – Publica novamente o Regulamento do Instituto Profissional [João Alfredo]; 1902 – Decreto n.º 7 de dezembro – Regulamento do ensino profissional; 1905 – Decreto n.º 282 de 27 de fevereiro – novo Regulamento do ensino Profissional; 1910 – Decreto n.º 796 de 20 de agosto – O Instituto profissional passa a denominar-se Instituto Profissional João Alfredo; 1911 – Decreto n.º 838 de 20 de outubro – Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providências; 1916 – Decreto n.º 1.066 de 19 de abril – Novo regulamento para as escolas profissionais (BRAGA, 1925). 1927 – Decreto n.º 2.940 de 22 de novembro de 1927 [Reforma Fernando de Azevedo do ensino público do Distrito Federal]; 1932 – Decreto n.º 3.864, de 30 de abril de 1932, segundo o qual “o ensino profissional foi dividido em cursos secundários gerais e profissionais” (SILVA, 1936, p. 183).

Nessa direção, a emergência das novas tecnologias e as preocupações voltadas para o desenvolvimento econômico do país impulsionavam as discussões em direção à organização de uma profissionalização mais condizente com aquele cenário. Logo, buscava-se “uma educação técnica geral”, ou seja, especializada por “grupos de oficinas”. Isto é, madeira, metal, folha de metal, tinta e estuque, tijolo, pedra e cimento e eletrotécnica (BRASIL, 1916).

Em relação às áreas emergentes, consideradas pelos reformadores como as “profissões do futuro”, estas foram organizadas na sessão intitulada por Eletrotécnica. A sessão foi composta por oficinas de eletricitista, instaladores de luz e força, condutores de dínamos, pilhas, acumuladores, aparelhos telefônicos e telégrafo (BRASIL, 1916). Sinais de que as propostas de reorganização do programa de ensino profissional do Distrito Federal procuravam (re)definir a formação de um novo profissional em consonância com o desenvolvimento das tecnologias emergentes.

A redefinição dos conteúdos dos cursos formativos ministrados fornece pistas sobre a reformulação dos objetivos do IPJA: deslocava-se de uma formação de natureza artesanal — ofícios mecânicos — em direção à formação de operários especialistas para as indústrias em plena fase de mecanização. Em face disso, infere-se que o IPJA assumia uma “feição secundária” (BRAGA, 1925, p. 156), devido à amplitude de seu programa de ensino, antes mesmo do Decreto de n.º 3.864, de 30 de abril de 1932 (SILVA, 1936, p. 183), que o elevava à condição de Escola Técnica Secundária.

b. Escola Correccional Quinze de Novembro (ECQN) e Escola Premunitória Quinze de Novembro (EPQN): faces de uma mesma moeda?

A Escola Correccional Quinze de Novembro (ECQN) foi fundada em 3 de dezembro de 1899⁹¹ por iniciativa do então Chefe de Polícia do Rio de Janeiro, Dr. João Brasil Silvado, sendo subordinada à 2ª Seção da Diretoria da Justiça do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Funcionava em um prédio localizado no bairro imperial de São Cristóvão, Rio de Janeiro.

Segundo Mota (2004), a ECQN não se diferenciava de outras instituições de caráter punitivo destinada a menores. A mudança ocorreu quando da nomeação de Mario Franco Vaz (1879-1925) para dirigir a instituição. Engajado nas questões que diziam respeito diretamente à infância abandonada, no início do século, Franco Vaz foi um crítico das escolas correccionais. Dessa forma, durante sua gestão, promoveu mudanças na ECQN e propôs ao ministro do Interior José Joaquim Seabra (1855-1942) a substituição do termo “correccional” por “premunitória”. Tal pedido foi consumado por meio do Decreto n.º 8.203, de 8 de setembro de 1910, momento em que a ECQN teve sua denominação alterada para Escola Premunitória Quinze de Novembro.

A EPQN, mais que assistência, teria por objetivo prever ou antecipar o perigo que a criança abandonada, potencialmente criminosa, representava para si e para a sociedade. Nesse sentido, embora com a mudança de nomenclatura, as condições de possibilidades de correção e prevenção de prováveis futuros criminosos foram mantidas, ou seja, estavam estabelecidas, por meio do isolamento do menino (internato) e acesso a um plano de ensino primário profissional, como veremos a seguir.

Já em 1906, Mario Franco Vaz, que permaneceu na direção da EPQN até finais de 1915, defendia a urgência de promover reformas na citada escola. A argumentação elaborada por Vaz dizia que havia a necessária apelação ao Governo do Distrito Federal sobre a necessidade de construção de uma nova sede, pois, segundo aquele diretor, a de São Cristóvão não era apropriada para uma instituição de natureza preventiva. A realidade da escola era descrita por Franco Vaz como sendo uma experiência péssima: a de ter a escola instalada em um prédio sem condições necessárias para acomodar quase 200 internos, entre eles menores “já bem adiantados na corrupção e nos maus costumes” (VAZ, 1906, p. 6).

⁹¹ Por meio do Decreto n.º 4.780, de 2 de março de 1903, o regulamento para a Escola Correccional Quinze de novembro foi aprovado (BRASIL, 1907).

E prossegue Franco Vaz, afirmando que era “necessário fazer a seleção de alunos por turmas pequenas, como previsto em regulamento, e como é usado nos principais institutos da natureza deste” (VAZ, 1906, p. 6). Reforçando os problemas já citados, informava à autoridade constituída que, por falta de espaço, a escola possuía apenas uma oficina de sapateiro, que era insuficiente para o ensino prático, deixando um grande número de alunos privados do aprendizado de uma profissão⁹².

Diante desses problemas, somente em 1909, a instituição foi transferida para uma localidade conhecida como Fazenda da Bica, na região do subúrbio do Rio de Janeiro — estação Quintino Bocaiuva (RIZZINI, 2005). Como mencionado anteriormente, em 1910, foi estabelecido um novo regulamento para normatizar o funcionamento da EPQN em sua nova sede, por meio do decreto n.º 8.203, de 8 de setembro daquele ano. Conforme o Art. 3.º, os alunos foram

[...] distribuídos por séries componentes do “curso elementar” e “complementar” – francês, geografia e higiene – e do curso “especial” – desenho, música e ginástica. Ofícios de sapateiro, correeiro e seleiro, marceneiro, entalhador, carpinteiro, empalhador, vassoureiro, funileiro, ferreiro, serralheiro, limador, oleiro, torneiro de ferro e madeira, canteiro, alfaiate, tipógrafo, encadernação, gravador, eletricidade, e anexa a elas funcionava uma aula de desenho (BRASIL, 1915, s/p)

Apesar das mudanças ocorridas na ECQN, ou seja, de espaço e de lugar, de nomenclatura, o novo regulamento não modificaria o esforço classificatório de distinção de meninos menores do sexo masculino na faixa etária compreendida entre os 9 e 17 anos de idade. Permaneceu a condição social da pobreza (miséria dos pais ou responsáveis) e o abandono (vivessem soltos e expostos à prática e transgressões próprias da minoridade) (BRASIL, 1907; BRASIL, 1915). Nesse sentido, pode-se inferir que houve uma espécie de *lembrete simbólico* aos menores internos, qual seja: eram “meninos precocemente viciosos e sem meio de regenerar-se” (O PAIZ, 1899, s/p) e, portanto, essa constatação determinava o espaço e o lugar aos quais teriam acesso à educação e instrução.

Os objetivos da EPQN, apesar das inúmeras reformas⁹³, foram mantidos até 1927 quando da consolidação das leis de assistência e proteção a menores de 18 anos de idade, por meio do Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927).⁹⁴

c. Heterotopias de desvios e de ilusões: Instituto Profissional João Alfredo e Escola Correccional/Premunitória XV de Novembro

O uso das fotografias como fonte histórica cria condições para me deter, dentro dos limites dessa escrita, em questões de ordem teórico-metodológica. Nesse sentido, indago: qual o conceito de fotografia? Há relação entre as fotografias das escolas eleitas na presente reflexão e a noção de heterotopias de desvios e de ilusões elaborada por Foucault (1966)? Sobre a primeira questão, os estudos de Kossoy (2007) respondem que a fotografia

[...] é memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentos vivos ou mortos. É sempre memória daquele preciso tema, num dado instante de sua existência/ocorrência. É o assunto ilusoriamente retirado de seu contexto espacial e temporal e codificado em forma de imagem (KOSSOY, 2007, p.131).

E Kossoy (2001, p. 36) prossegue nos informando que “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época”. Dessa forma, as fotografias podem produzir uma memória e uma cultura visual.

⁹²Relatório do diretor da Escola Premunitória Quinze de Novembro ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, 1906, anexos, p. 4-14.

⁹³Para aprofundar esse debate das reformas assistencialistas, consultar Rizzini (2011) e Viana (1999).

⁹⁴O termo “menor”, que se popularizou na época do código de 1927, atualmente é abominado pelo meio jurídico. O ECA, em seus mais de 250 artigos, não o utiliza nenhuma vez. No lugar de “menor”, adota a expressão “criança ou adolescente” (Jornal do Senado — Brasília, terça-feira, 7 de julho de 2015).

Sobre a segunda questão, ou seja, a relação entre as imagens fotográficas do IPJA e da EPQN e a noção de heterotopias de desvios e de ilusões, na acepção de Foucault (1966), o esforço para respondê-la conduz à uma terceira questão complementar: por que essa consideração? Por um lado, tanto o IPJA quanto a EPQN foram instituições de natureza asilar/escolar destinadas à profissionalização de meninos desvalidos, incluindo aqueles que cometessem algum delito. Nesse sentido, instituições de desvio, pois diferiam das escolas públicas primárias de ensino primário profissionalizante regulares⁹⁵.

Por outro lado, as fotografias apresentam indícios de um conjunto de objetos, espaços e acontecimentos que nos são apresentados como uma realidade ilusória, uma vez que seria ingênuo pensar que a fotografia é o reflexo do real. Nesse sentido, as imagens fotográficas eternizaram a ilusão no instante em que se materializaram em suporte de papel fotográfico ou em vidro, dependendo do que tivesse disponível em termos de tecnologia à época. Nesse sentido, a fotografia é dotada de uma historicidade própria, que considera novas tecnologias, formas de conceber e encarar o social (KOSSOY, 2011).

Há que se considerar também que o fotógrafo não é mero espectador do objeto fotografado, ele age e interfere, criando realidades. Dessa forma, as fotografias das instituições consideradas neste estudo, apesar de exibirem um conjunto de elementos presentes na cultura material escolar e, aparentemente, tão familiares, não passam de imagens fotográficas congeladas no tempo e no espaço sob a direção de Augusto Malta.

Outros apontamentos de ordem teórico-metodológica dizem respeito a escolhas de nossos objetos de estudos. Marc Bloch (2001, p. 30) nos ensina que o historiador “escolhe e peneira” o seu ponto de estudos. O ponto de estudos dessa reflexão é a coleção de fotografias exibidas a seguir, que nos apresentam um conjunto de signos e de marcas que dizem respeito somente às instituições aqui examinadas. As fotografias foram separadas por similitudes temáticas: as que registram e/ou destacam do conjunto arquitetônico os espaços da “casa” (palacete e dormitórios), da escola (rotinas escolares) e das oficinas (locais de trabalho diversificado).

Fotografia 1 – Entrada principal do Instituto Profissional João Alfredo



Fonte: Augusto Malta, 1927 (Acervo: Museu da Imagem e do Som – pasta 127)

⁹⁵ Das escolas públicas de ensino primário profissional regulares, cito, como exemplo, o externato do Instituto Profissional Souza Aguiar, também localizado na cidade do Rio de Janeiro, criado pelo Decreto n.º 838, de 20 de outubro de 1911. O objetivo dessa escola era proporcionar o ensino prático de ofícios a meninos, independentemente da condição social (SILVA, 1936).

Início pelos espaços da “casa”

Observando a fotografia ao lado (1), Malta nos apresenta a entrada principal da Chácara dos Macacos, onde vislumbramos o “palacete” que compõe o cenário da entrada principal do IPJA. O Ministro João Alfredo comprou a referida chácara dos herdeiros de um rico comerciante local e, naquele espaço, o governo imperial instalou o Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894) o qual, após a queda da monarquia, mudou de nomenclatura e passou a ser denominado Instituto Profissional João Alfredo.

Por meio das lentes de Malta, adentramos ao conjunto arquitetônico e somos apresentados aos dormitórios, às salas de aula, à banda de música, aos espaços destinados às aulas de ginástica e às demais rotinas dos alunos internos.

Fotografias 2 e 3 – Dormitórios do IPJA



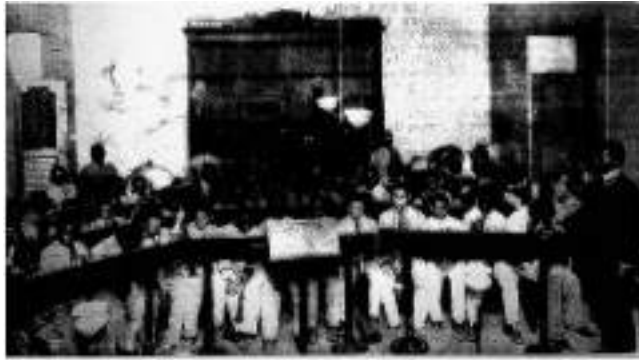
Fonte: acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo. Fotógrafo: Augusto Malta

Nas Fotografias 2 e 3, é possível observar que a disposição das camas foi feita em três fileiras, de modo que as duas fileiras de camas da esquerda são separadas da terceira fileira por um estreito corredor. Há iluminação natural, em função do número expressivo de janelas e artificial pela presença da luz elétrica. No dormitório da esquerda, há um ventilador de teto, o que não foi visualizado no outro. Ao fundo do dormitório da direita, visualizamos um pequeno espaço fechado, em meia parede, que poderia ser um sanitário.

No entanto, as fotografias dos dormitórios deixaram nas sombras uma questão envolvendo o espaço dos sanitários, embora Malta o enquadre. Conforme entendimento de Braga, diretor do IPJA, nos anos de 1925 (BRAGA, 1925, p. 183-185), os dormitórios deveriam ser instalados, especialmente, para internatos, “onde se encontram índoles as mais disparadas, sendo que em maior número irrequietas”. Entretanto, Braga não deixou pistas sobre essa condição especial desses sanitários.

Chegamos à escola cujo plano de ensino era amplo, ou seja, “uma educação técnica geral”, em que a presença da música ganhou destaque nas fotografias de Malta ao eternizá-lo encarnado nas imagens da banda de ambas as instituições (Fotografias 4 e 5). Já o ensino de desenho no IPJA pode ter motivado suficientemente o fotógrafo que também o registrou, como veremos posteriormente (Fotografia 6).

Fotografia 4 – Aula de música da Escola Correccional/Premunitória Quinze de novembro



Fonte: Ilustração Brasileira, n. 17, p. 30, 1910

Fotografia 5 – Banda de Música do IPJA – Augusto Malta



Fonte: acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo

Fotografia 6 – Aula de desenho no IPJA – Augusto Malta



Fonte: acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual João Alfredo

Os objetivos do ensino de música no IPJA e na EPQN, provavelmente, podem ter sido diferenciados daqueles da escola regular. Enquanto na escola regular, o ensino da música tinha como objetivos acentuar os valores cívico-patrióticos, dulcificar os costumes e estimular o gosto e o senso estético (SOUZA, 2000, p. 17; VEIGA, 2009, p. 10), no IPJA e na EPQN, a música era também uma fonte de renda tanto para a manutenção das instituições quanto para os próprios alunos, uma vez que a Banda de Música dessas instituições podia ser contratada para tocar em eventos. Era previsto que parte da renda seria depositada em Cadernetas de Poupança dos alunos, proporcionando, dessa forma, sua participação na vida social da cidade.

Por exemplo, em 1923, a Associação Beneficiadora de Vila Isabel escreveu ao diretor do IPJA, convidando os alunos para participarem dos eventos em comemoração ao Jubileu do bairro de Vila Isabel (Caderno de ofícios, 1923. Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos/Proedes/FE/UFRJ). A Banda de Música era formada por alunos, aparentemente, de faixas etárias diversas e todos usavam uniformes.

Sobre o ensino de Desenho, Custódio da Silva Braga, catedrático de eletrotécnica da Escola de Minas de Ouro Preto, em 20 de julho de 1929, visitou o IPJA, deixando registradas suas impressões acerca das “aplicações técnicas” observadas por ele durante a referida visita. Teria ele percebido “eficiência prática do ensino allí ministrado” e foi, justamente, a esse respeito que destacava as oficinas de modelagem, moldagem, mecânica e eletrotécnica (Caderno de ofícios, 1929. Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos/Proedes/FE/UFRJ).

A sala de aula de Desenho no IPJA era equipada com duas extensas mesas retangulares próprias para esse aprendizado. Não possuía carteiras escolares nem bancos para os alunos. O professor regia a turma auxiliado por um quadro negro, fixado por duas ripas de madeira. Observa-se que a luminosidade da sala de aula é garantida por janelas amplas, fator importante aos higienistas da época, e iluminação elétrica. Além disso, os alunos ficavam uniformizados e descalços, sendo de diferentes faixas etárias.

Ainda como parte da escola do IPJA e da EPQN, no plano de ensino, estavam previstas as aulas de ginástica. Quanto aos exercícios militares e de tiro, como se evidencia na Fotografia 7, a presença do fuzil ao ombro retrata os alunos do IPJA.

Fotografia 7 – Alunos do IPJA em formação com armas aos ombros

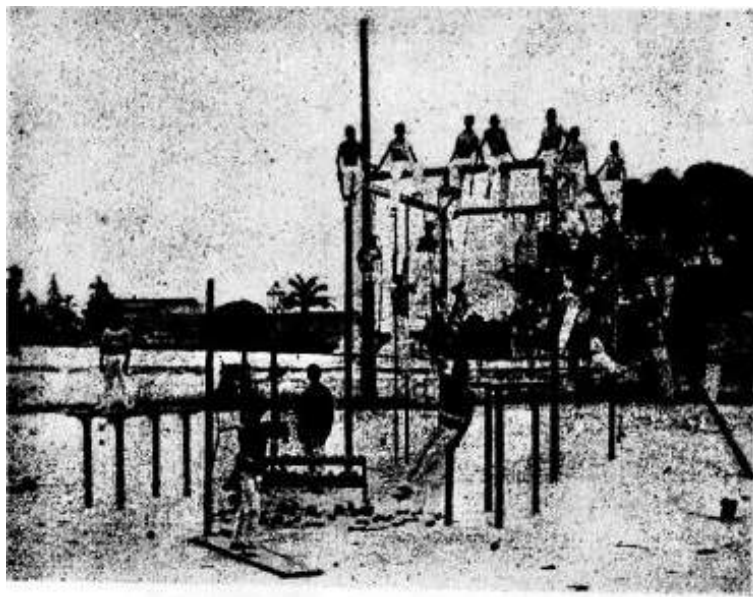


Fonte: Coleção Augusto Malta – Código – 008649 – Patrimônio – 67173. Acervo Museu da Imagem e do Som. Fotógrafo: Augusto Malta, 1905

Esse registro demonstraria a provável ausência do medo e o cultivo de sentimento patriótico (cívico-militar). A referida imagem evidencia a prática de militarização daqueles jovens alunos internos.

Quanto à ginástica, inclusive aquela praticada ao ar livre, como nos apresenta a Fotografia 8 da EPQN, cujos alunos estão em exercícios de ginástica com o respectivo mestre, essa prática reforça a atenção que era dispensada ao preparo do corpo robusto e saudável do futuro trabalhador qualificado.

Fotografia 8 – Alunos internos da Escola Correccional/Premunitória Quinze de Novembro



Fonte: Franco Vaz (1914, p. 37)

Malta não deixa escapar de suas lentes outros sinais de preparo do corpo robusto para o trabalho, incluindo dos meninos bem pequenos, como é possível ver nas Fotografias 9 e 10.

Fotografia 9 – Trabalho de carpina no IPJA



Fonte: Augusto Malta, 1916. Acervo do Museu da Imagem e do Som – pasta 127

A Fotografia 9 eternizou o trabalho de carpina do mato do entorno do IPJA. Essa imagem nos apresenta indícios de que o cenário não tenha sofrido intervenção do fotógrafo. Seria um ensaio de captação “natural” de imagens fotográficas?

Fotografia 10 – Trabalho de pintura das grades do IPJA



Fonte: Augusto Malta, 1916. Acervo: Museu da Imagem e do Som – pasta 127

Na Fotografia 10, vemos que a pintura das grades da varanda é feita sob supervisão. Nela, nota-se a figura de um homem vestido de terno, provavelmente, devidamente dirigido pelo fotógrafo. No entanto, se essas observações são importantes, o que merece ser destacado é o registro das diferentes ocupações dos internos do IPJA.

Nesse ponto, é interessante indagar o que a fotografia desperta nos atores sociais que frequentaram os espaços IPJA focalizados pelas lentes de Malta. Um desses atores sociais nos conta o que, no exame da fotografia, não é possível ao olhar do observador trazer para a análise. O que reforça essa questão vem da entrevista feita por Maria Ciavata (2002, p. 29) a um ex-aluno do IPJA, no segundo semestre de 1993. Essa entrevista possibilitou à pesquisadora citada trazer “vivências, fatos, acontecimentos, segredos ocultos de outros tempos” (CIAVATA, 2002), a respeito dos diferentes usos dos espaços do IPJA.

Acompanhemos a impressão do Dr. Afonso José de Souza, um dos entrevistados:

[...] no dormitório tinha uma manilha que quando a gente queria fugir à noite, tinha... a gente ia na direção da cama e descia assim, dois andares na manilha grossa, descia, chegava lá embaixo, pegava a ladeira e fugia. Aí o guarda sempre tava cochilando, a gente fugia! (CIAVATA, 2002, p. 30).

O fragmento da entrevista do Dr. João José de Souza exemplifica o cuidado teórico-metodológico que o pesquisador precisa adotar ao eleger imagens como fonte histórica e reforça o alerta de pesquisadores (KOSSOY, 2011; FOUCAULT, 1966; HALL, 2016; entre outros) de que essa fonte documental não pode representar o real, como já mencionado.

Por fim, retomo as questões norteadoras desse estudo: o que nos indicam as imagens produzidas pelo fotógrafo oficial da cidade do Rio de Janeiro? É possível pensar as imagens fotográficas do IPJA e da EPQN enquanto uma tecnologia localizada nos mundos do sentido e da representação?

Pelo que nos intrigam, inquietam e fascinam, acabam produzindo demanda por outros documentos e textos. E do cruzamento desse corpus documental, emergir uma produção de textualidade que responda, ainda que de forma provisória, às questões emergentes de uma época. Uma época que instituiu seus códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo contínuo de produção do sentido social (MAUAD, 2004, p. 20 *apud* CIAVATTA, 2009, p. 144).

Cenários, personagens, objetos e fatos marcaram presença no conjunto de fotografias selecionadas neste trabalho. Dessa forma, as fontes consultadas e analisadas indicaram a existência de uma prática de representação fotográfica mantida pelos governos do Distrito Federal nos tempos da Primeira República, cujo objetivo era o uso da fotografia como um atrativo que poderia produzir sentidos que justificaria a política de assistência pela profissionalização em regime de clausura.

Nesse sentido, acompanhado o olhar do fotógrafo direcionado tanto para os cenários constituidores das especificidades curriculares/escolares — registros imagéticos da banda de música e da sala de aula de desenho (preparo para o trabalho remunerado qualificado), do pátio da ginástica e das práticas do militarismo dos jovens estudantes, (disciplina e controle daqueles jovens) quanto para espaços da vida cotidiana no internato (dormitórios — espaço e lugar de descanso e renovação de forças); trabalho de carpina e de pinturas das grades do IPJA, foi possível perceber que a coleção de imagens fotográficas destacada neste estudo esteve articulada à propaganda oficial de governo de práticas de preparação do corpo disciplinado, cumpridor das normas vigentes e disposto a trabalhar para si e para a sociedade que se desejava ordeira, em um período de construção da república no Brasil.

Por outro lado, considerando que “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo” (KOSSOY, 2001, p. 36), o estudo da referida coleção não permitiu o exame dos momentos de decisões do que Malta e outros fotógrafos não identificados registrariam, bem como das prováveis incertezas dessas escolhas, posto que há determinadas experiências que a linguagem não alcança.

Referências

- BRAGA, José Theodoro de Medeiros. *Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925)*. Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925a.
- BRAGA, Theodoro. “Considerações (sobre o ensino profissional)”. *A Educação*, Rio de Janeiro, Ano IV, v. X, n. 7 e 8, p. 791-796, jul./ago. 1925b. Notação 1 - 241,01,24 e 1 - 241, 01, 25
- BOLETIM DA PREFEITURA. Rio de Janeiro. *Do regulamento ao Ensino Profissional (AGCRJ)*. Janeiro a março, 1902.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.
- CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas do trabalho e educação*. Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina: CNPQ: Faperj, 2009.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL – Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928. Rio de Janeiro.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 1.066, de 19 abril de 1916. Dá novo regulamento as escolas profissionais.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 1.730, de 5 de janeiro de 1916. Dá novo regulamento as escolas profissionais.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 838, de 20 out 1911. Reforma a lei do Ensino Primário, Normal e Profissional. Out/1911, p. 21-44.

BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 282 de 27 de fevereiro de 1902. Dá regulamento ao Ensino Profissional.

BRASIL, Decreto n. 4.780, de 2 de março de 1903. Aprova o regulamento para a Escola Correccional Quinze de Novembro. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 263-276, 1907.

BRASIL. Decreto n. 8.203, de 8 de setembro de 1910. Dá novo regulamento à Escola Premonitória Quinze de Novembro. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 419-439, 1915.

BRASIL. Decreto n. 16.037, de 14 de maio de 1923. Aprova o regulamento da Escola 15 de Novembro. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 418-434, 1923.

BRASIL. Decreto n. 17.172, de 30 de dezembro de 1925. Resolve que a Seção de Reforma da Escola 15 de Novembro passe a denominar-se Escola João Luiz Alves. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 685, 1926.

BRASIL. Decreto n. 31 de 29 de dezembro de 1894. *Revista Annuário do Ensino*, Rio de Janeiro, p. 367-378, 1895.

BRASIL. Decreto n. 4.780, de 2 de março de 1903, aprova o regulamento para a Escola Correccional Quinze de Novembro. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 263-276, 1907.

BRASIL. Decreto n. 8.203, de 8 de setembro de 1910. Dá novo regulamento à Escola Premonitória Quinze de Novembro. *Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 419-439, 1915.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1E-dições, 2013.

VAZ, Franco. *Relatório*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução de Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos – História das instituições educativas*. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MENSAGEM DO PREFEITO DO DISTRITO FEDERAL. 2 de abril de 1904, Rio de Janeiro. Typographia do Jornal do Commercio, 1904, p. 131.

REVISTA *Ilustração Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 17, 1910.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 561-584, set. 2014.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas, p. 225-86. In: RIZZINI, Irma; PILOTTI, Francisco (org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Octacilio Augusto da. *O Ensino popular no Distrito Federal (Legislação)*. Publicação autorizada pelo Decreto Executivo n. 83 de 20 de agosto de 1936. Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. D.F., 1936.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA (1981-1991): CRIAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE SALAS E PALCOS NO PIAUÍ (PI)

*Juniel Pereira da Silva
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti*

Introdução

*Está criada a Escola de Música de Teresina
(JORNAL DA MANHÃ, 1981)*

A epígrafe apresenta a manchete do *Jornal da Manhã*, de 10 de maio de 1981, na qual anuncia a criação da Escola de Música de Teresina. A instituição é instalada no referido ano, passando a funcionar na capital piauiense e torna-se o estabelecimento educacional mais duradouro da história do ensino específico dessa expressão artística no estado.

Tendo como horizonte a interpretação histórica dessa escola ao longo dos seus 10 anos iniciais, denota-se que tal investigação entra em consonância com a perspectiva de Burke (2004, p. 200), pela qual entende-se que “uma história [...] escrita é um ato de interpretação”. Partindo dessa reflexão inicial, e crucial, esse é o caminho que optamos por investir, direção que se insere no campo da história da educação e, numa perspectiva mais específica, na história da educação musical.

Na abordagem interpretativa desse espaço educacional, optamos por realizar a pesquisa com uma extensão temporal menor (1981-1991) que o período total de existência da Escola (1981- 2020). O recorte foi realizado pela considerável quantidade de documentos referentes ao período entre os 1981-1991 e a mudança — ocorrida no ano de 1991 — para o terceiro e atual prédio, sendo que esse deslocamento de espaço deixou marcas na história e memória dos sujeitos envolvidos. O ano inicial é 1981 pelo fato de a criação da escola ocorrer no mês de maio do referido ano.

A instituição criada no ano de 1981 recebeu o nome Escola de Música de Teresina por ser localizada na capital do Estado do Piauí, denominação que permaneceu até o ano de 2016, quando, após uma ampla reforma ocorrida em seu terceiro e atual prédio, localizado no Centro de Artesanato Mestre Dezinho, foi renomeada com nova identificação passando a se chamar “Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz⁹⁶”, nome pelo qual permanece em sua atuação na educação musical até os dias atuais.

Partindo das reflexões construídas nessa trajetória, apresentamos as indagações que foram constituídas no percurso da pesquisa, tais como: de que modo se deu a criação da Escola de Música de Teresina? Que práticas educativas se desenvolveram na instituição, contribuindo na difusão da Música no estado do Piauí?

Em vista das questões apresentadas e com o intuito de responder às indagações propostas e de se atingir o objetivo geral da pesquisa, esta investigação, numa perspectiva histórica, pauta-se norteada pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar elementos presentes na criação e funcionamento da Escola de Música de Teresina; b) identificar as práticas educativas realizadas pela instituição que contribuíram na difusão da arte musical no Piauí.

⁹⁶ O nome atribuído à escola é em homenagem ao músico, professor e advogado Possidônio Queiroz. O artista nasceu em Oeiras-Pi em 17 de maio de 1904 e faleceu em 1.º de janeiro de 1996. Disponível em: <http://www.uespi.br/site/?p=105403>. Acesso em: 25 out. 2019

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla e justifica-se pelo fato deste ser o primeiro trabalho que visa mobilizar a memória de uma instituição pública do Piauí que tem como finalidade o ensino específico de música no estado. Nesse sentido, por meio de um olhar historiográfico, é realizada uma reflexão sobre fatos e memórias do cotidiano da Escola de Música de Teresina naquele período.

Existe uma carência em pesquisas sobre a história da educação musical no estado. No entanto, vale ressaltar que a carência de estudos sobre instituições de ensino musical é em nível nacional, pois somente em 2015 foi criado o GT 1.3 (História da Educação Musical da ABEM⁹⁷). Garcia e Rocha (2016), ao fazerem referência ao espaço de pesquisa e discussão ocupado pela História da Educação Musical no evento da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), demonstram que houve um longo período para que o “registro e debates com dinâmicas que um Grupo de Trabalho possa oferecer em um encontro acadêmico” (GARCIA; ROCHA, 2016, p. 115). Diante disso, evidencia-se a necessidade de estudos nesse campo específico.

As bases teóricas de referência na construção deste estudo partem também do direcionamento reflexivo apresentado pelo *Paradigma Indiciário*, de Carlo Ginzburg (1989), na qual o autor apresenta “a concepção de que os sinais e pistas a fluírem dos documentos devam ser o guia do historiador” (FLÓRIO, 2004, p. 5-6), cabendo ao pesquisador-historiador “ler a realidade às avessas” (FLÓRIO, 2004, p. 12).

Mesmo considerando a seletividade tanto da memória quanto do esquecimento, é importante refletir que “memórias ficaram à margem e se confrontam com o processo de reificação” (SOUZA, 2000, p. 50). Nesse sentido, fez-se necessário buscar lembranças que ex-alunos e ex-professores da Escola de Música de Teresina têm do período que suas vidas se entrelaçaram com o dia a dia do espaço educacional aqui identificado.

A análise documental é realizada por meio da identificação, organização por categoria e análise das fontes (PIMENTEL, 2001). Partindo disso, a pesquisa histórica que tem uma direção teórica interdisciplinar entrecruzando memórias, acervos e arquivos é um dos meios viáveis de execução epistêmica visando uma crítica do conhecimento educacional, e desse modo, entendemos ser a mais adequada para esta investigação.

Como fontes utilizadas, tem-se matérias de jornais, revistas, correspondências institucionais, materiais didático-pedagógicos, regimento interno e fontes iconográficas que são cruzadas com depoimento de diversos sujeitos. Foram entrevistados quatro professores, a saber: Laurenice França Noronha Pessoa; Marly Gondim Cavalcante Souza; Nydia Cabral Coutinho do Rego Monteiro e Raimundo Aurélio de Melo. Também falaram sobre suas experiências duas ex-alunas: Gislene Danielle de Carvalho e Áurea Francisca Rodrigues de Moraes. Todos os indagados atuaram na Escola de Música de Teresina no período de recorte da pesquisa.

Os professores entrevistados tiveram experiências em sala de aula, assim como passaram por algum cargo de gestão dentro da instituição. As professoras Marly, Laurenice e Aurélio foram diretores da escola. Marly nos anos de 1985 e 1986, Laurenice de 1987 a 1999, e Aurélio em período posterior ao focado na pesquisa (de 1999 aos dias atuais). Nydia entrou no ano inicial (1981) e chegou a atuar como coordenadora pedagógica.

Nessa perspectiva, a seguir, buscamos interpretar elementos presentes na criação da Escola de Música de Teresina, assim como as práticas educativas desenvolvidas na instituição de ensino.

⁹⁷ Associação Brasileira de Educação Musical.

Criação do Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (CEPI)

A Escola de Música de Teresina surge no início da penúltima década do século 20, mais precisamente no ano de 1981. No entanto, entendemos que a criação do espaço educacional remonta uma rede de relações constituídas no decênio anterior ao seu funcionamento.

Ferreira Filho (2009) considera a década que antecede a criação da Escola de Música de Teresina como um período de avanço cultural no Piauí, sendo parte desse salto atribuído à figura do governador Alberto Silva. O objetivo governamental do período era reunir condições para empreendimento da modernização administrativa do estado, e o reflexo dessa política no campo educacional-artístico demonstrou-se na busca pelo cumprimento da LDB/71, formando professores de Educação Artística.

Com o intuito de elevar a credibilidade institucional perante a sociedade piauiense, o governo proporcionou a vinda de professores de outras regiões. Nessa direção, no ano de 1972, Reginaldo Carvalho⁹⁸ muda-se para o Piauí, naquele período governado pelo interventor Alberto Silva; chegando em Teresina, assumiu a coordenação do Centro de Pesquisas Culturais que, posteriormente, foi denominado Fundação Projeto Piauí, depois transformado em Centro de Pesquisas Culturais e Comunicação Social e, enfim, Centro de Estudo e de Pesquisa Interdisciplinares (Cepi) (SILVA, 2017).

A rede de sociabilidades criada por meio da figura de Reginaldo Carvalho articula os objetivos educacionais que o governo almejava. Isso se torna possível pela criação do Centro de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares (Cepi), este foi um núcleo formador no ensino das Artes na década de 1970. Esse órgão público foi criado em 1972, com intuito de capacitar professores para trabalharem nas diversas modalidades artísticas.

O funcionamento do Centro de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares teve íntima relação com a criação do estabelecimento aqui em baila. Como indício que denota a relação indicada entre as atividades realizadas no Centro de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares (Cepi) e a criação da Escola de Música de Teresina, tem-se a afirmação do ex-aluno do Centro, ex-professor e atual diretor da Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz Raimundo Aurélio de Melo, que considera “que o embrião dessa escola [Escola de Música de Teresina] surgiu [...] nas oficinas interdisciplinares do CEPI” (MELO, 2019, s/p), demonstra assim a relevância da relação entre ambas instituições.

A Escola de Música de Teresina foi criada por meio do acordo realizado entre a Secretaria de Cultura do Piauí, por meio da Fundação Cultural do Piauí (FUCPI) e a Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI). A relação de parceria entre esses órgãos proporcionou o funcionamento da escola, e esse envolvimento entre as fundações possibilitou que a instituição pudesse laborar sendo, em alguma medida, suporte para atendimento de necessidades da população piauiense no que se refere ao ensino de música (O DIA, 1981).

Nos periódicos da época de criação da EMT, não são apresentados dados sobre a quantidade de turmas ou de alunos que a instituição atenderia, no entanto, a professora Laurenice França de Noronha Pessoa indica uma dimensão da atuação do estabelecimento de ensino sendo observado tal fato pela afirmação de que “a escola já inicialmente foi muito forte. Ela [...] começou com muitos alunos. E aí essa escola foi crescendo muito rapidamente” (PESSOA, 2019).

Mediante a análise do corpus documental, é possível compreender que a criação e atuação da Escola de Música de Teresina tem relação com o surgimento da formação em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí. O curso foi criado 1977, com isso, a concepção das turmas em nível

⁹⁸ Nascido em Guarabira (PB) em 1932, faleceu em João Pessoa no ano de 2013. Foi fundador e primeiro diretor da Escola de Música de Teresina. Para mais informações, consultar SILVA, 2020.

superior apresentava a necessidade que os alunos entrassem com nível de conhecimento básico dos aspectos musicais. Com esse cenário de dificuldades, surgem demandas por uma formação nas áreas que antecedem a formação em nível superior.

A parceria entre os órgãos responsáveis pela criação da EMT – SECULT-PI e UFPI, no decorrer dos anos, apresentou impasses que ocasionaram o fim do convênio entre as instituições. Esses problemas encontrados na relação entre os órgãos era algo notado desde o início da parceria. Nessa direção, a professora Nydia Monteiro diz que “da parceria, [...] ficou uma coisa mal definida, e eu acho que deve ter tido algumas dificuldades” (MONTEIRO, 2019, s/p).

Diante da fragilidade do mencionado acordo, no ano de 1987, “o governo do Estado assumiu a Escola de Música” (MONTEIRO, 2019, s/p) por meio do “convênio n. 84, de 20 de julho de 1987, firmado entre a secretaria de educação e a escola de música” (ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA, 1990, s/p).

Esse convênio possibilitou uma proximidade entre as secretarias de Educação e Cultura e teve como objetivo a cooperação mútua entre os dois órgãos, tendo em vista o “desenvolvimento da arte-educação nas unidades escolares da rede estadual de ensino” (O DIA, 1987, s/p).

No período de 1981 a 1991, a Escola de Música de Teresina realizou suas atividades em prédios alugados. Com isso, percebe-se relação com o que Magalhães (2004) indica acerca dos espaços físicos das instituições, assegurando que “há instituições educativas que resultam de projetos arquitetônicos de origem e instituições escolares e educativas instaladas em prédios adaptados” (MAGALHÃES, 2004, p. 142). Nesse sentido, o funcionamento ocorreu em casas alugadas pela Secretaria de Cultura no centro da cidade de Teresina.

Uma das alunas entrevistadas fala que os espaços onde ocorriam as aulas “*não eram salas grandes*” (CARVALHO, 2019) e devido as limitações da própria natureza do local, as classes eram organizadas nos cômodos de acordo com o tamanho das turmas. Ficavam com as salas mais amplas o(s) grupo(s) que possuía(m) maior número de participantes. As dificuldades presentes no local das aulas foram, ao longo dos anos, apresentando maiores contornos e exigindo constantes reparos em suas instalações.

O primeiro prédio era localizado na rua Paissandu, centro da cidade de Teresina. Analisando visualmente a Figura 1, percebe-se que era uma construção que apresentava um aspecto tradicional em sua estrutura física externa.

Figura 1 – Primeiro prédio da Escola de Música de Teresina



Fonte: Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz

O segundo espaço utilizado nas atividades estava localizado na rua Pires de Castro e, conforme mostra a Figura 2, apresentava um jardim em sua área externa, fato que paira no imaginário de uma das professoras, como um local que apresenta relação com a música. Sobre essa afinidade, a docente disse que

Normalmente quando se pensa numa escola de música, eu penso até hoje, acho que é um lugar assim, amplo, que tenha jardins, porque a música é muito inspiradora. Eu acho que ela é muito atrelada à natureza e a gente une muito isso aí: a natureza com a música, com o ambiente, com a paisagem [...] (FRANÇA, 2018, p. 4).

Pela fala da docente, não é possível identificar se a referência feita remete-se a um espaço “ideal” ou real, quanto ao local de experiência musical. No entanto, ao observarmos a Figura 2, que mostra o segundo prédio da Escola, é possível identificar que sua fala parece ter sido influenciada pelas memórias que a docente teve no referido espaço escolar.

Figura 2 – Segundo do prédio da Escola de Música de Teresina



Fonte: Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz

As atividades ocorreram em dois locais distintos ao longo dos anos de 1981 a 1991, ambos no centro da cidade de Teresina, em casas alugadas por proventos do governo do estado por meio da Secretaria de Cultura. Esses espaços físicos ganham relevância na medida em que ocupam um lugar afetado pela ação dos sujeitos. Nesse sentido, “o lugar se completa [...] pelas experiências individuais e coletivas ali construídas pelos seus ocupantes” (REIS, 2013, p. 138). Nessa mesma direção, Certeau aponta que lugar é aquilo que indica estabilidade, sendo o espaço “um lugar praticado” (CERTEAU, 2012, p. 202), ou seja, o lugar é caracterizado pela atividade prática que ali se realiza e, a partir dela, ocorre a criação de espaço.

A criação da Escola de Música de Teresina deu-se em virtude da participação de Reginaldo Carvalho. Por meio de sua rede de sociabilidades, foi possível realizar parcerias e, com isso, o ensino passa a ocorrer em prédios alugados no centro de Teresina. Na sequência, serão apresentadas as práticas educativas realizadas e difundidas a partir da criação da instituição.

Práticas educativas entre salas e palcos

A concepção de prática educativa, aqui tomada como direcionamento, compreende essa atividade como uma experiência proposital ligada ao processo de ensino-aprendizagem em música. Nessa direção, as práticas educativas

[...] enquanto ações intencionais, institucionalizadas envolvem o agente representado pelo professor e o destinatário, que é o aluno, ou seja, envolve educador/educando em suas inter-relações educativas e socioculturais (NOGUEIRA, 2014, p. 68).

O conhecimento das práticas de ensino da Escola de Música demonstra uma harmônica consonância com o que Magalhães (2004) apresenta na definição de escola. O autor explica que:

A escola aparece como um conjunto de práticas, exercitadas por sujeitos qualificados em espaços e tempos qualificados, dispondo de materialidades propiciadoras da apropriação/desapropriação de saberes, crenças e atitudes, ou seja, da cultura escolar, a qual, como pretende Chervel é constituída pela história do currículo e das disciplinas, ou seja, do modo de organização do saber em ordem a torná-lo ensinável (MAGALHÃES, 2004, p. 13).

Dentro dessa compreensão de práticas educativas como um processo de experiências, que envolvem os sujeitos — professores e alunos — em torno do ensino musical, na sequência, destacaremos alguns elementos constitutivos da cultura educacional na Escola de Música de Teresina, tais como: a grade curricular e as atividades culturais.

A Escola de Música de Teresina apresentava uma ampla grade curricular oferecendo curso de Musicalização, curso de Iniciação Musical, Técnico de Música (1º grau), Técnico de Música (2º grau) e cursos livres de Órgão e Violão Popular.

Diante do supramencionado é possível perceber que o ensino musical era abrangente, vislumbrando uma formação capaz de aprofundar o estudo tanto de conteúdos gerais como teoria e percepção, história da arte, quanto de específicos como estudo do Instrumento em diversos módulos.

O jornal O Dia, de 21 de janeiro de 1983, trouxe uma reportagem em que o então diretor Reginaldo Carvalho explica que o curso de música em nível médio, oferecia ao aluno a aquisição de 65 créditos ao longo do curso, sendo cada crédito correspondente a um total de 30 horas/aulas no semestre. No entanto, o esclarecimento do diretor diverge de alguns programas de instrumentos que apresentam 15 horas/aulas em sua carga horária semestral, demonstrando que a organização de carga horária era passível de alteração.

Com base na grade curricular, nota-se um modelo de organização escolar voltado à formação musical, demonstra uma continuidade no ensino dos conteúdos. Essa percepção se dá pelo fato das disciplinas se desenvolverem de modo encadeado, denotando em sua prática um ensino seriado. Como exemplo, tem-se o Programa do Curso de Piano organizado em: Pré I, Pré II, Pré III, Pré IV (período inicial, cada um tendo a duração de um semestre), sendo a idade mínima exigida de 7 anos para ingresso dos alunos. Completando a oferta de piano, encontravam-se: Piano I, Piano II e Piano III, em que cada um dos cursos mencionados era dividido em dois períodos, totalizando ao final três anos de estudo do instrumento.

No que se refere à questão musical, os alunos ingressavam mediante um processo de musicalização, iniciado por meio da aprendizagem do instrumento flauta doce. Sobre esse ponto, a educadora Marly Gondim lembra que, no ensino, “*tinha musicalização [...], a musicalização tinha flauta, depois é que ele optava por violão, [...] piano*” (SOUZA, 2019). Desse modo, é perceptível que, para ingresso na escola, os alunos tinham como obrigação o estudo da flauta.

Sobre a opção de utilizar a flauta como instrumento que oferecia uma base inicial de conhecimentos musicais, por meio da fala de uma das professoras, que diz que com a flauta “*você aprende leitura musical mais rápido*” (PESSOA, 2018), percebe-se que a ideia direcionadora desse entendimento era o de que a flauta seria a introdução mais adequada de ensino de instrumentos musicais naquele momento.

Essa ideia é reforçada pela fala da ex-aluna Áurea Moraes que acredita que a flauta era utilizada “*por ser instrumento mais prático, mais barato e [...] melodicamente mais interessante para que [os alunos entendam] sonoridades futuramente mais complexas*” (MORAES, 2019). Corroborando com tal pensamento, tem-se o fato da “leveza da flauta doce”, além da “possibilidade de soprar e emitir um som sem o desenvolvimento de qualquer técnica anterior” (CASTRO, 2015, p. 114).

No entanto, a utilização da flauta doce como prática obrigatória, com o intuito de inserir os discentes em uma leitura musical com maior fluidez, proporcionou desistências pelo fato de muitos alunos não se identificarem com o instrumento. Esse entendimento é expresso na fala da ex-professora Laurenice França, lembrando que “*tinha aluno que não aceitava fazer a flauta e desistia, então se perdia aluno por causa disso*” (PESSOA, 2018). E, diante dessa dificuldade, a docente reconhece que “*aos poucos isso foi mudando*” (PESSOA, 2018), não sendo o aluno obrigado a cursar flauta, antes do seu instrumento de escolha.

Por outro lado, a obrigatoriedade do ensino de flauta despertou interesse de alunos que, depois de um sentimento inicial de desconfiança, porque teriam que estudar um instrumento que não era de seu interesse, com o tempo ganhavam gosto pelo aprendizado. Como exemplo, a ex-aluna Gislene Danielle de Carvalho se recorda que, ao entrar na Escola, disseram-lhe da obrigatoriedade do estudo da flauta pelo período de seis meses, conquanto, mesmo seu interesse de estudo sendo o piano, ela diz que gostou tanto da flauta doce que depois realizou “*o curso completo, que era muito longo*” (CARVALHO, 2019).

Pelos indícios documentais, percebe-se que o ensino era organizado de modo que os alunos, após a iniciação musical por meio da Flauta Doce, dirigiam-se aos cursos Técnico de Música em nível de primeiro grau, depois cursavam o Técnico de Música em nível de segundo grau. Os Cursos Livres eram ofertados concomitantemente aos técnicos, sendo acrescidos créditos pelas disciplinas extras realizadas.

As atividades culturais tiveram destaque dentre as práticas educativas fomentadas pelo estabelecimento de ensino ocupando diversos palcos. As festividades referentes à comemoração de aniversário também se mostraram ser uma data especial na memória da instituição. A Figura 3 apresenta um convite para o IX aniversário da Escola comemorado no ano de 1990.

Figura 3 – Comemoração do IX aniversário da E.M.T (1990)



Fonte: acervo pessoal de Gislene Danielle de Carvalho

A imagem demonstra o convite para o recital comemorativo referente ao IX ano de atividades da Escola de Música de Teresina, no evento cultural houve apresentações de grupos musicais da instituição. Formações coletivas como o de Flautas e Canto Coral da Escola, participaram do recital apresentando repertório diversificado.

As festas escolares podem ser compreendidas como meio de visibilização das práticas desenvolvidas no ambiente de ensino. Afonso e Silva (2015) no trabalho intitulado “A escola do Torne (Vila Nova de Gaia, Portugal, 1883-1922): as festas como praticas educativas” mostram o papel da festa escolar como um dos dispositivos de integração/difusão usados pela estratégia da instituição na sua interação com o meio social.

Nessa direção, a Figura 4 exibe um registro musical ocorrido no ano de 1988 em comemoração da Semana da Arte. A apresentação artística mostra uma atividade conjunta entre flautas e piano, sendo essas práticas escolares executadas na instituição e visibilizadas pela sociedade.

Figura 4 – Semana da Arte – 13/06/1988



Fonte: acervo fotográfico da Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz

A apresentação musical foi realizada no auditório da Secretaria de Cultura do Estado do Piauí e tinha ao piano (à esquerda) Verônica Lapa, na flauta (no centro) Aparecida Vilarinho e tocando flauta (à direita) José Nunes Fernandes. Formavam o grupo de música barroca constituído por professores da Escola de Música de Teresina.

A Escola de Música de Teresina também fazia de suas festas momentos de exposição das práticas musicais que a instituição desenvolvia em seu cotidiano, visto que as apresentações musicais ocorriam ao longo dos semestres, com algumas datas especiais e tendo culminância no final dos períodos com encerramento das aulas. Esses momentos proporcionavam a visibilização escolar transmitida para o exterior e que, de certo modo, expunha a “excelência” do trabalho pedagógico exercido pelos seus mestres.

Figura 5 – Grupo de Flautas – 1987



Fonte: Revista *Cadernos de Teresina*

O grupo de flautas é um exemplo da notoriedade do trabalho de músicos e professores da EMT. A atividade foi tamanha que excedeu os espaços escolares e ocupou palcos de Teresina e de outras cidades pelo interior do estado. As falas dos entrevistados assinalam que as memórias relacionadas ao grupo permanecem vivas, podendo ser notado na fala de uma aluna componente do grupo, em que diz que o grupo “chegou a viajar, [...] ir para Oeiras, a convite da prefeitura de Oeiras, tocamos no teatro lá, junto com o pessoal dos bandolins, porque Oeiras é uma cidade que tem um grupo de Bandolins” (MORAES, 2019, s/p).

Considerações finais

A Escola de Música de Teresina teve como principal elemento para sua criação e desenvolvimento a parceria institucional realizada entre a Secretaria Estadual de Cultura e a Universidade Federal do Piauí, pela qual possibilitou o funcionamento de uma das principais iniciativas de ensino específico de música do Piauí.

A instituição possuía uma ampla grade curricular e, por meio de sua atuação, produziu uma diversidade de atividades artísticas e grupos musicais capazes de atuar em diversos palcos de Teresina e outras cidades do interior do estado.

Desse modo, esta pesquisa torna-se relevante por indicar possibilidades de estudos em uma perspectiva da História das Instituições de Educação Musical com foco local. Nesse intuito, no âmbito acadêmico e social, pretende-se ampliar a abordagem da história das instituições utilizando diversas fontes para a escrita historiográfica.

A pesquisa sobre a criação da Escola de Música de Teresina, assim como a difusão de suas práticas musicais, apresenta aspectos como a participação das redes de sociabilidades do professor Reginaldo Carvalho nas parceiras interinstitucionais que concretizaram o funcionamento da instituição. As atividades realizadas nas casas de música foram difundidas pela colaboração dos periódicos da época sendo, estes, responsáveis por informações acerca de apresentações e outras experiências musicais realizadas por alunos e professores.

Diante disso, entende-se que esta pesquisa amplia o campo das pesquisas sobre história da música em âmbito nacional, especialmente no que se refere à investigação sobre instituições educacionais, e abre espaço para novas abordagens acerca de instituições educativas de ensino de música no Piauí.

Referências

- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos; Revisão técnica: Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- FERREIRA FILHO, J. V. *História e Memória da Educação Musical no Piauí: das primeiras iniciativas à Universidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2009.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, G. D. *Entrevista concedida a Juniel Pereira da Silva na Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco (BCCB/UFPI) - PI. Teresina-PI, 2019.*

- CASTRO, M. T. M. O uso de flauta-doce na formação de professores de música. *In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, Antônio Baêta (org.). Música e Educação: Série diálogos com o som.* Barbacena: EdUEMG, 2015.
- ESCOLA DE MÚSICA DE TERESINA. *Ofício 09/90.* 10/1/1990.
- ESTÁ criada a Escola de Música de Teresina. *Jornal da Manhã*, Teresina-PI, 15 maio 1981.
- FLÓRIO, M. Cinema: caleidoscópio estético da modernidade. *Revista Práxis*, Volta Redonda, ano 1, n. 1, 2004.
- GARCIA, G. V.; ROCHA, I. A. História da Educação Musical no Brasil: reflexões sobre a primeira edição do GT 1.3 do XXII Congresso da ABEM (2015). *Revista da abem*, [s. l.], v. 24, p. 114-126, 2016.
- MAGALHÃES, J. P. *Tecendo nexos: história das instituições educativas.* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MELO, R. A. *Depoimento* [18.02.19]. Entrevistador: Juniel Pereira da Silva. Teresina: Teresina: Escola Estadual de Música Possidônio Queiroz - PI, 2019.
- MONTEIRO, N. C. C. R. *Depoimento* [11.01.19]. Entrevistador: Juniel Pereira da Silva. Teresina: Centro Integrado de Reabilitação (CEIR) - PI. 2019.
- MORAES, F. R. *Entrevista* concedida a Juniel Pereira da Silva em 18.06.19 na Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2019.
- NOGUEIRA, T. J. A. M. *Instituições confessionais em Corrente/PI - História e memória: práticas educativas e formação de professores.* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- REIS, B. M. S. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica no Foursquare. *Revista Contemporânea (Uerj)*, Rio de Janeiro, v. 11. p. 135-146, 2013.
- SILVA, V. A. P. Reginaldo Carvalho e o Instituto Villa-Lobos: um diálogo entre Guarabira, Paris e Rio de Janeiro. *In: BARRENECHEA, S. (org.). IVL 50 Anos: Edição comemorativa.* 1. ed. Rio de Janeiro: UNI-RIO, 2017, p. 141-178.
- SOUZA, M. C. C. *A escola e a memória.* Bragança Paulista: IFAN- CDAPH. Editora da Universidade São Francisco: EDUSF, 2000.
- SOUZA, M. G. C. *Entrevista* concedida a Juniel Pereira da Silva em 15.01.19 na Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco (BCCB/UFPI) - PI. Teresina-PI. 2019.
- PESSOA, L. F. N. *Entrevista* concedida a Juniel Pereira da Silva em 16.04.19 no Theatro 4 de Setembro - Teresina-PI. 2019.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES EM MATO GROSSO (MT)

Giuslane Francisca da Silva

Alexandra Lima da Silva

Introdução

Quais são as instituições escolares centenárias de Cuiabá (MT) e Cáceres (MT)? Por que é importante (ou não) estudá-las? Quantas memórias guardam? Para tanto, analisar, levantar e refletir sobre as instituições educativas centenárias de Cuiabá e Cáceres, ambas no estado de Mato Grosso, é o objetivo deste capítulo. As instituições educativas não são autônomas, desconectadas da realidade social, cultural e educacional que as produziram. Ao mesmo tempo, as práticas educativas são ajustadas de acordo com as necessidades sociais, em contrapartida, as práticas sociais por sua vez, também são influenciadas pela cultura escolar em um processo de via dupla (BRESSAN, 2013). Compreender a história de uma instituição leva, também, a entender os processos de socialização que ocorrem ao seu redor. Bem como possibilita perceber suas marcas no meio social no qual está inserida.

Por agregar diferentes sujeitos, concepções e experiências distintas, o ambiente escolar também é palco de uma série de conflitos, uma vez que os sujeitos que aí estão, especialmente os alunos, trazem consigo a memória de experiências familiares, concepções e percepções diferenciadas, experiências coletivas e sociais que sejam herdadas, recebidas ou vividas que adentram à escola (MAGALHÃES *et al.*, 2009). A análise do cotidiano “[...] pode conter elementos fundamentais para se compreender melhor a dinâmica das unidades escolares” (FERREIRA, 2002, p. 70). O espaço escolar apresenta-se como lugar de experiências, é carregado de marcas e signos de quem o produz e nele convive, carregando tanto significações afetivas como culturais. É, sobretudo, um “constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos” (RIBEIRO, 2004, p. 104), sendo possível afetar tanto positivamente quanto negativamente a vida dos sujeitos que ali convivem. Pensar o espaço escolar é vê-lo como um cenário de relações e interesses individuais que se inter cruzam a partir das relações estabelecidas entre professores, alunos e comunidade escolar como um todo. Deve ser considerado como uma construção social e cultural que expressa e “reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Instituições educativas centenárias de Cuiabá

Estudos diversos sinalizam para a importância de interrogarmos os detalhes e ampliarmos o olhar para a realidade que nos cerca, pois “como lugares de memória, as edificações escolares se constituem em convites para começar a investigar suas histórias, o que exige driblar a ausência de fontes, a dispersão documental e o descaso com os papéis da escola” (MIGNOT; SILVA; SILVA, 2014, p. 9). Por sua vez, memória deve ser compreendida em suas diferenças em relação à história:

A memória é vida, sempre guardada pelos grupos vivos e em seu nome, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, suscetível de longas latências e súbitas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que já não é mais. A memória é

um fenômeno sempre atual, uma ligação do vivido com o eterno presente; a história é uma representação do passado. Porque ela é afetiva e mágica, a memória se acomoda apenas nos detalhes que a conformam; ela se nutre de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a toda transferência, censura ou projeção [...] (NORA, 1993, p. 3).

A partir do mapeamento dos estudos a respeito de instituições escolares da cidade de Cuiabá, observa-se um conjunto eclético e bastante diverso no que se refere às centenárias instituições de ensino da cidade de Cuiabá. Tal diversidade sinaliza diferentes memórias e projetos em torno das causas da instrução e da educação desde meados do século 19. Aponta, também, a possibilidade de inventariar documentos de natureza variada, tais como: fotografias, relatórios, plantas das edificações, registros institucionais diversos. Assim, interrogar os significados dos diferentes projetos construídas em torno dessas instituições é o horizonte principal da presente investigação.

As pesquisas de Arilson Martins (2000; 2014) exploraram desde a materialidade do Seminário Episcopal da Conceição à formação das elites cuiabanas no século 19. Por seu turno, a dissertação de mestrado de autoria de Agnaldo Fernandes da Silva, defendida recentemente no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, explora o Seminário Episcopal da Conceição, construído em 1858 (hoje sede Museu de Arte Sacra, de Mato Grosso). O autor defende que o seminário funcionava em regime de internato, e os que queriam seguir a carreira acadêmica deviam esquecer a vida social, participando somente nas missas realizadas na Capela. O seminário hoje já não é mais o mesmo, tornou-se museu, porém, continua sendo uma instituição educativa importante na vida cultura de Cuiabá.

Outra importante instituição educativa do século 19 e que ainda existe nos dias atuais é o Liceu Cuiabano (Lyceu de Línguas e Ciências). Criado em 1879 e inaugurado em 1880, esse foi o primeiro estabelecimento público secundário da cidade, conforme salienta Siqueira (2000, p. 185). A instituição ocupou diferentes prédios desde sua criação, ocupando, desde 1946, o atual endereço, situado na Praça General Mallet. Nesse caso, instituição educativa é mais antiga que o próprio prédio que a abriga.

Já os estudos de Rosinete Reis (2005) e Eduardo Cunha (2009) exploraram especificamente o Palácio da Instrução, instituição cujo prédio foi inaugurado em 1914 e que abrigou o Grupo Escolar Barão de Melgaço e a Escola Normal Pedro Celestino. Atualmente, no prédio centenário, funciona a biblioteca Estevão de Mendonça. Outra instituição centenária que existe até os dias atuais é a Escola Senador Azeredo, uma das mais antigas escolas do estado de Mato Grosso, criada em 1908 e inaugurada em 1910, no prédio da atual Casa do Artesão. Hoje, a escola ocupa a construção ao lado. O atual Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFMT) é outra instituição centenária de Cuiabá, criada em 1909 com a denominação de Escolas de Aprendizes Artífices (KUNZE, 2005). A pesquisadora Nadia Kunze desenvolve estudos sobre a instituição em diferentes configurações e nomenclaturas (KUNZE, 2005; 2011). Já o atual Colégio São Gonçalo teve sua origem no Liceu Salesiano de Artes e Ofícios São Gonçalo, criado em 1896 como parte do projeto de instalação da Missão Salesiana em Cuiabá (FRANCISCO, 2010).

Um olhar sobre as instituições centenárias da Princesinha do Paraguai

Cáceres (MT) é uma cidade bicentenária, cuja fundação remonta ao século XVIII. Localiza-se ao lado esquerdo do rio Paraguai. Sua fundação se deu na fronteira entre os territórios pertencentes a Portugal e Espanha. Se constituiu, portanto, em um importante meio de demarcação de terras

entre as duas coroas. A cidade possui duas instituições escolares centenárias. Uma delas, o Colégio Imaculada Conceição, é uma instituição de ensino privado que foi fundada em 1907 pelas Irmãs da Congregação de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres. Foi, ainda, a primeira instituição de ensino particular que atendia crianças do sexo feminino na cidade. A outra é o Grupo Escolar Esperidião Marques (GEEM), fundado em 1912, no momento em que a República procurava modernizar a educação (SILVA, 2011), ao mesmo tempo em que se constituiu em um mecanismo de propagação dos valores republicanos. Era, portanto, um projeto da e para a República.

Uma das instituições aqui exploradas, o Colégio Imaculada Conceição, foi, durante muito tempo (e ainda é), uma instituição voltada à formação de crianças das camadas elitizadas da cidade. O colégio (também conhecido como CIC), desde a sua fundação passou a oferecer à sua clientela uma educação voltada à valorização dos padrões de vida europeus, especialmente da França, bem como auxiliou no processo de formação da elite letrada da cidade. O colégio, como dito anteriormente, foi fundado pelas Irmãs Azuis, uma congregação francesa, cuja fundação remete ao ano de 1836, em Castres, na França.

O primeiro grupo de Irmãs Azuis chegou em Mato Grosso, em 1904. Pouco tempo depois, as Irmãs foram convidadas para se estabelecerem em Cáceres. Em 1.º de janeiro de 1907, após uma travessia de seis dias, singrando as águas do Paraguai, aportou no cais da cidade de São Luiz de Cáceres, o grupo com quatro irmãs francesas: Madre Imelda Gaston, Irmã Dionisia Marcou, Irmã Laurent Mage, Irmã Anselme Bonis (SILVA, 2016). Em fevereiro do mesmo ano (1907), as Irmãs fundaram o Colégio Imaculada Conceição, voltado ao ensino primário e que, a partir desse momento, marcaria a trajetória do ensino em Cáceres. Sobre o momento da fundação, transcrevo um pequeno trecho da ata lavrada nesse dia:

Aos três de fevereiro de 1907, nesta cidade de São Luiz de Cáceres, à Rua Direita, presentes as Reverendas Irmãs Religiosas Madre Imelda Gaston, Dionisia Marcou, Saint Laurent Mage e Anselme Boinis, o Reverendo Padre Boaventura, a Comissão Auxiliadora do mesmo Colégio [...], e eu abaixo assinado pela, Reverenda Irmã Superiora Imelda Gaston foi declarado que o motivo da presente assembléia era a instalação do Colégio que nesta cidade, se estabelece com a denominação de Colégio Imaculada Conceição (FERREIRA MENDES, 1992, p. 47).

O advento foi muito comemorado pelos moradores da cidade, especialmente pelos membros das elites que dispunham de recursos financeiros para arcarem com os custos de ingressos de suas filhas na referida instituição. Rapidamente, o colégio ganhou reconhecimento entre a população da cidade. Isso porque além de ser a única instituição que atendia meninas, pertencia a uma congregação francesa, o que, na época, era fator de distinção social. Quanto aos recursos para construção e manutenção do prédio, especialmente nos primeiros anos, as Irmãs Azuis alegam que não contaram com ajuda de entidades públicas. Contudo, é possível que tenham recebido algum incentivo financeiro por parte do governo.

O colégio está localizado, desde a sua fundação, na Praça Barão do Rio Branco, próximo à igreja Matriz e ao Rio Paraguai, área central da cidade. Esse local se constituiu em um emaranhado de relações socioculturais em decorrência dos mais diversos transeuntes e das inúmeras relações sociais tecidas nesses espaços. Alguns anos depois de sua fundação, o colégio passou a atender também meninos, contudo, é importante assinalar que meninos e meninas só ocuparam o mesmo espaço de aprendizagem a partir de 1989. No período anterior, havia lugares destinados a meninas e outros para meninos. Foi nesse mesmo ano que a instituição passou a empregar professores leigos.

O colégio em questão buscava promover uma educação pautada na valorização dos princípios da fé cristã, aspecto comum nas instituições de ensino confessional. As crianças que frequentavam o colégio tinham grande parte do dia preenchido com atividades da instituição. As aulas iniciavam às 7h30 e terminavam às 11h30, com intervalo para o almoço. O retorno ocorria às 13h30; e o término, às 16h30 ou 17h. A instituição atualmente atende do jardim de infância ao ensino médio.

A instituição possuía uma gama de normas que recaíam sobre o corpo discente, tais como o uniforme (incluindo meias e sapatos específicos para a aula e outros para a missa aos domingos), arrumação do cabelo, condutas etc. O corpo, em nenhum momento, poderia ser mostrado, pois deveria zelar pela moral e pelos bons costumes, de concepção europeia e cristã, vigentes no período. Tais normas e muitas outras que não foram citadas aqui, segundo a concepção das Irmãs, visavam manter a ordem e instituir bons modos (SILVA, 2016). A padronização das maneiras de vestir e se comportar, que eram instituídas às alunas, “principalmente em relação ao uniforme sempre padronizado [...] eram vestidos ou saias abaixo do joelho [...] o corpo em momento algum era exposto” (LIMA, 2011, p. 2137).

Figura 1 – Alunas do Colégio Imaculada Conceição



Fonte: acervo do Colégio Imaculada Conceição

Além das disciplinas curriculares comuns, como matemática, língua portuguesa, geografia, história, línguas estrangeiras (francês, inglês e latim) e outras que variavam ao longo do tempo, o colégio apresentava um quadro de disciplinas voltado para preparar a mulher para a vida adulta. Ou seja, de acordo com os valores da época, a mulher deveria ser educada apenas para o casamento, o que justifica a introdução de disciplinas como trabalhos manuais (pinturas, bordados, corte e costura etc.), piano, entre outras, no currículo de escolas que tendiam ao público feminino. Tais disciplinas deveriam contribuir para o “aperfeiçoamento” da mulher como futura dona de casa. No caso das mulheres, é importante ressaltar que, nesse período, ainda prevalecia a concepção de que a mulher deveria receber uma educação voltada para o aperfeiçoamento dos seus papéis na vida adulta: ser dona de casa, esposa e mãe.

Para tanto, desde criança, a menina era ensinada a exercer seu “papel” na sociedade e, para elas, ensinavam-se, normalmente, as primeiras letras, os trabalhos com a agulha e piano. Na maioria das vezes, não havia profundidade na educação feminina. Cabia à mulher apenas ter acesso ao conhecimento básico e necessário para sua vida adulta. Como Cáceres, até 1948, não contava com nenhuma instituição de ensino secundário, grande parte das crianças, especialmente as meninas, tinha seus estudos interrompidos ao final do ensino primário.

Embora o Regulamento do ensino na província assegurasse o ensino leigo, era muito comum que colégios, entre outras instituições ligadas a algum segmento religioso, especialmente ao catolicismo, ministrassem o ensino da religião cristã em seus estabelecimentos. No CIC, por exemplo, sermões dados pelas Irmãs ocorriam todas as semanas. A questão religiosa era muito forte na formação dos alunos, a ponto de sofrerem as penas instituídas pela escola, qual seja a diminuição da nota, isto sem mencionar a “violência” simbólica, ao instituir uma religião, no caso a católica, sem levar em consideração a possibilidade de alguns/algumas alunos(as) não serem católicos(as) ou mesmo não crerem na existência do Deus cristão.

As escolas particulares possibilitariam a difusão do ensino nos “rincões do Estado”. Estas, por sua vez, alcançaram tanto sucesso que em meados do século 20, em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, as escolas particulares possuíam maior número de alunos matriculados que os grupos escolares, que eram instituições que galgavam certo respeito da sociedade, tendo em vista a qualidade do ensino que ofertaram. A situação deve-se basicamente a alguns fatores, entre eles, a utilização da palmatória e outros castigos que já haviam sido banidos, pelo menos nos grupos escolares. A preferência dos pais pelas escolas particulares se dava, então, pelo fato destas ainda utilizarem a palmatória e outros castigos, instrumentos capazes de “ativar” a aprendizagem da criança (ALVES, 1998), bem como possibilitavam a manutenção da ordem.

Até a década de 1950, quando ocorreu a fundação de outra instituição de cunho particular, a saber, o Instituto Santa Maria, o Colégio Imaculada Conceição notabilizou-se como o principal responsável pela formação intelectual das elites cacerenses e, conseqüentemente, ponto de partida para o ensino secundário que era cursado em Cuiabá, capital do estado ou Campo Grande, no atual Mato Grosso do Sul.

Outra instituição de ensino centenária de Cáceres-MT, é o Grupo Escolar Esperidião Marques (Geem). O Grupo Escolar foi fundado em 4 de fevereiro de 1912 e logo passou a ser uma importante instituição escolar de Mato Grosso, alcançado pelo projeto republicano de ensino. Tornou-se, dessa forma, referência para demais instituições. O professor Venâncio José da Silva foi um de seus fundadores. Para o cargo de diretor, foi designado o normalista José Rizzo. Seu funcionamento passou a ocorrer em um prédio localizado na Rua General Osório, onde hoje funciona o Arquivo Municipal. Nesse local, “se agruparam três escolas: a) a masculina que tinha como diretor Professor Octavio Motta; b) a feminina com a professora Ritta Garcia; e c) a mista com a professora Escolástica Botelho” (SILVA, 2011, p. 108).

Em 1913, o Coronel José Dulce doou ao Governo do Estado um terreno para a construção de um edifício próprio para o Grupo Escolar Esperidião Marques. A obra teve início no ano de 1913, sendo concluída em 1920, na esquina da Praça Duque de Caxias, área central da cidade. O prédio foi inaugurado em 9 de março do referido ano. Em junho de 1924, passou a designar-se Grupo Escolar Esperidião Marques, em homenagem ao presidente de província de Mato Grosso naquele período, Manuel Esperidião da Costa Marques. O edifício apresentava duas frentes, a saber “uma da Praça Duque de Caxias, com 52 m de comprimento e outra na Rua Comandante Balduino, com 45m”

(SILVA, 2011, p. 122). Ainda no que se arquitetura, destaca-se o emprego do Brasão da República, em sua lateral à Rua Tiradentes. A instituição primava pelo ensino laico. Atualmente, o prédio que já fora ocupada pelo Instituto Superior (atual Unemat), abriga a Escola Estadual Espiridião Marques.

Figura 2 – Grupo Escolar Esperidião Marques



Fonte: domínio público. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=fotos+antigas+de+caceres+mt-grupo+escolar>. Acesso em: 16 abr. 2016

A consolidação dos Grupos Escolares, constituídos como imponentes instituições de ensino, está ligada diretamente ao processo de desenvolvimento municipal e regional do estado de Mato Grosso, surgiu acompanhando o molde educacional desenvolvido por volta de 1890 e 1896, no estado de São Paulo. O objetivo era, sobretudo, promover a transformação da sociedade brasileira a partir da escola primária. A criação dos Grupos na província já havia sido autorizada em 1908, mediante a resolução n.º 508 de 16 de outubro, contudo, só foi concretizada em 1910, com a vinda de Mello e Kuhlmann com o intuito de reorganizarem o ensino mato-grossense (SÁ, 2007).

O Regulamento de 1910 autorizou a criação de grupos escolares nas cidades mais prósperas de Mato Grosso, visto que não dispunha de recursos para atender todas as localidades. Nisso, Cáceres foi “contemplada” com esse projeto modernizador da República (SILVA, 2011). Com o intuito de cumprir com o projeto republicano, foram instituídos procedimentos básicos, como códigos de conduta, estes podiam ir

[...] desde práticas diárias em sala de aula, passando por imputação de valores ligados ao amor à família, desprendimento, abnegação, dignidade pelo trabalho, e alcançavam exigências de posturas ou condutas a serem incorporadas fora do âmbito escolar envolvendo disciplina, civismo, polidez, entre outros (SILVA, 2013, p. 7).

O Grupo Escolar de Cáceres (MT), bem como os demais instalados em várias partes do território nacional, era uma instituição de ensino primário e que se destacava, como símbolo da dita modernidade, tão propagada pela Primeira República. De caráter misto, o prédio foi planejado para

ser ocupado pela ala feminina e outra masculina; a segunda era mais espaçosa, visto ter uma maior demanda. O Geem se notabilizou, ainda, pela utilização de métodos de ensino considerados mais modernos, como o ensino simultâneo, organização homogênea dos alunos, sendo distribuídos em classes e séries, estabelecendo uma relação entre série e idade do aluno. Com salas espaçosas,

[...] espaços para exercícios de ginásticas, móveis adequados, professores capacitados vindos de Cuiabá, formados pela escola normal. A sua inspeção e direção com rigor apresentavam às cidades a modernidade sendo implantada no interior do país (SILVA, 2011, p. 128).

Com normas rígidas, o Geem não buscava apenas alfabetizar crianças, mas também imprimir valores, sobretudo aqueles que viessem enobrecer a pátria, de acordo com o ideário republicano.

Considerações finais

Uma instituição escolar:

[...] projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. As instituições educativas não são autônomas, desconectadas da realidade social, cultural e educacional que as produziram. Compõem a tessitura das cidades e carregam seus traços. Se mantem guardadas nas memórias de alunos e ex-alunos um dia transitaram por seus corredores. Acreditamos que as instituições escolares, para além de serem lugares de memória. Mobilizam ou desmobilizam grupos de pessoas e famílias [...], e são muito mais do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem e etc” (SANFELICE, 2006, p. 25).

As instituições educativas, assim como os sujeitos que por elas transitam, são possuidoras de uma memória assentada nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada por práticas cotidianas vividas no espaço escolar. Guardam memórias, são espaços nos quais se tecem parte da memória social de uma determinada cidade.

Referências

- BRESSAN, Renan Gonçalves. Cultura, História e instituição escolar: a Escola Alemã de Vila Mariana e o cenário educacional paulista. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 619-638, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/25029/14325>. Acesso em: 27 fev. 2020.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIMA, Marisa Farias dos Santos. Imagens de Cáceres, a partir de fotografias escolares. In: CHAVES, Otávio Ribeiro et al. (org.). *História e Memória de Cáceres*. Cáceres: Ed. Unemat, 2011. p. 277-291.
- MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Polliana Morena dos; SOUZA, Daniela Moura Rocha. Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudos da educação. *Revista Histerdbr On-line*, Campinas, n. 36, p. 105-114, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/3801-13571-1-SM.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima da; SILVA, Marcelo Gomes da. (org.) *Outros Tempos, Outras Escolas*. Rio de Janeiro: Quartert ed. Faperj, 2014.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)*. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art4_22e.pdf Acesso em: 28 jan. 2020.

SILVA, Giuslane Francisca da. *Memórias da cidade: modernidade, sociabilidades e práticas educativas em Cáceres/MT (1909-1948)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, Adriane Cristine. *Grupo Escolar Esperidião Marques: uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso - 1910 – 1947*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, Adriane Cristine. O Grupo Escolar Esperidião Marques e os Seus 100 anos de existência na cidade de Cáceres – Mato Grosso *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL*, 27., 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal, [s. n.], 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371130269_ARQUIVO_anpuhNatal.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

PATRIMÔNIO IMOBILIÁRIO DAS ESCOLAS CATÓLICAS NO RIO DE JANEIRO (RJ)⁹⁹

Paula Leonardi

Beatriz Ferreira Arantes

Nathália Mesquita Neumann de Souza

Introdução

Na recém-criada República brasileira (1889), uma onda imigratória de congregações católicas que se desenrola por quase todo o século 20 instala casas, hospitais e colégios nas cidades mais populosas e desenvolvidas do país: São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Belo Horizonte (MG) (BITTENCOURT; LEONARDI, 2019). Os religiosos e religiosas tinham na bagagem as orientações do Primeiro Concílio Plenário para a América Latina realizado em Roma, em 1899 (VATICANO, 1906): além do foco na escolarização, deviam marcar as paisagens das cidades com símbolos católicos. As escolas católicas certamente tiveram esse duplo papel. Contudo, se desde a década de 1980, a imigração de congregações diminuiu em função de mudanças sociais que repercutiram na estrutura da Igreja, com a baixa do recrutamento em curso desde a década de 1960¹⁰⁰, também o cenário educacional brasileiro foi alterado. O estado ampliou o número de escolas e de vagas respondendo às pressões sociais ao mesmo tempo em que grupos privados entraram no mercado. Algumas escolas católicas, contudo, sobreviveram ao tempo, e seus edifícios ainda hoje marcam a paisagem das cidades, seja pela sua beleza, que remete a outras épocas, seja pelo seu tamanho.

Este capítulo, mais do que respostas, pretende levantar hipóteses sobre a perenidade dessas escolas e a construção de seu patrimônio imobiliário na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, recorreremos à bibliografia sobre o assunto, fontes documentais, informações de um banco de dados e seis entrevistas¹⁰¹.

A discussão e dados aqui apresentados vinculam-se a uma pesquisa maior, ainda em andamento, que indaga sobre o lugar das escolas católicas em nossa sociedade, tendo por objetivo compreender a política patrimonial e de memória da rede educativa católica nas cidades na longa duração, do final do século 19 até nossos dias. Pensando os edifícios escolares como traços culturais que participam da construção de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1997) e que são também “lugares de memória” (NORA, 1993), interrogamo-nos sobre as escolhas da instalação desses estabelecimentos, se estiveram ou não na origem de tensões e transformações nas cidades, quais as razões que suscitaram os deslocamentos das escolas e qual o lugar desses edifícios na simbologia urbana assim como nas memórias dos habitantes. Metodologicamente, três etapas são propostas para este protocolo de pesquisa e algumas delas já foram realizadas.

⁹⁹Esta pesquisa conta com financiamento Faperj, Jovem Cientista de Nosso Estado e duas bolsas de Iniciação Científica, uma Faperj e outra Pibic UERJ.

¹⁰⁰O Concílio Vaticano II instituiu uma série de mudanças de abertura que já estavam em curso. Foi aberto em 11 de outubro de 1962, sob o papado de João XXIII e terminado em 8 de dezembro de 1965, sob o papado de Paulo VI. A principal orientação foi voltar-se para o trabalho com os mais pobres. Muitas congregações fecharam suas escolas nesse período e assumiram trabalhos nas favelas (LEONARDI, 2010).

¹⁰¹Seguimos as orientações de Bourdieu (1997) e de Alberti (2007) para realizar entrevistas semiestruturadas. Elas contaram com a colaboração de ex-alunas, ex-professoras e um zelador do Colégio Nossa Senhora da Piedade. Todos conhecidos da bolsista de Iniciação Científica Nathália Neumann, ela também ex-aluna do Colégio.

1. A primeira consistiu na identificação e localização desses edifícios na cidade do Rio de Janeiro com o intuito de compreender sua distribuição no espaço em relação ao desenvolvimento urbano e à produção de territórios. Esta etapa, já apresentada em um artigo (LEONARDI, 2019), identificou 77 escolas e contou com dados de diferentes fontes: o Anuário da Arquidiocese do Rio de Janeiro (Arquidiocese, 1918); dados da Associação Nacional de Escolas Católicas (Anamec) e do Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social (Ceris) apresentados como anexos ao livro do padre Moura “A educação católica no Brasil” (MOURA, 2000); Banco de Dados Congregações Católicas, Educação e Estado Nacional do Grupo de Pesquisas Focus¹⁰². Posteriormente, cruzamos essas informações com os microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) ampliando o número de escolas para 105 escolas¹⁰³. Sabemos que esse número não esgota o quantitativo de escolas existentes na cidade
2. Para identificar como esses colégios produzem memória para um público interno e externo, estudos de caráter monográfico estão sendo desenvolvidos por estudantes em diferentes níveis e alguns serão apresentados aqui.

Finalmente, 3. a terceira etapa visa entrevistar moradores ou trabalhadores da região onde esses edifícios estão instalados, com o intuito de compreender qual seu lugar na memória dessas pessoas.

Neste capítulo, discutimos se, e de que modo, o sistema político brasileiro e a legislação podem ter favorecido a construção e perenidade do patrimônio das congregações religiosas, notadamente de suas escolas. Na primeira parte, apontamos indícios de como os interesses da Santa Sé e do Estado brasileiro, a despeito de tensões diversas, podem ter convergido em uma legislação favorável ao acúmulo de bens imóveis de algumas congregações. Em seguida, levantamos três casos para pensar as diferenças na continuidade da tarefa educativa de algumas ordens e congregações: Jesuítas, Maristas e as Missionárias Servas do Espírito Santo, articulada à monumentalidade dos prédios geridos por esses grupos religiosos como objetos espaciais transmissores de valores (SANTOS, 2014).

Geopolítica do Vaticano para a América Latina x Política patrimonialista do Estado brasileiro

Cerca de 558 congregações imigraram e instalaram-se no Brasil durante quase todo o século 20¹⁰⁴. Aqui construíram escolas, assumiram a direção de hospitais ou realizaram trabalhos sociais. Foi justamente após a Proclamação da República (1889), quando o estado é declarado laico, que o movimento migratório ganha mais força.

O aumento demográfico e a demanda por terras foram as principais causas da imigração europeia para o Brasil. Além disso, as fronteiras abertas deste país era outro facilitador que levava muitas nações a estimularem o deslocamento. A Igreja Católica incentivava a imigração de suas organizações por razões não tão diversas. Com o processo de unificação do estado italiano, a Santa Sé perdeu muitos domínios, e o poder do papa sobre o território permaneceu indefinido de 1870 a 1929, quando o Tratado de Latrão foi assinado e constituído o estado do Vaticano (NOÉ, 2015).

¹⁰² Em acesso aberto, disponível em: <https://www.focus.fe.unicamp.br/pt-br/projetos-tematicos/congregacoes-catolicas-educacao-e-estado-nacional/banco-de-dados?>. Acesso em: 1 abr. 2021

¹⁰³ Sabemos que esse número não corresponde à quantidade total de escolas existentes na cidade. A dificuldade de acesso às bases de dados das mantenedoras e da Associação Nacional de Escolas Católicas resultou na busca em diferentes fontes.

¹⁰⁴ Uma visão de conjunto, assim como alguns estudos monográficos, pode ser encontrada na produção dos pesquisadores que se uniram em torno do projeto Congregações Religiosas educação e estado nacional no Brasil: *Pró-posições*, v. 25, n. 1, jan./abr., 2014; *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, n. 2 (38), 2015; *Pró-Posições*, v. 28, n. 3, set./dez. 2017.

Contudo, a Igreja não permaneceu indiferente ao processo de constituição dos estados nacionais. À medida que avançava a separação das esferas de poder (temporal e espiritual) e a elaboração do direito natural. A ele a Igreja opôs o direito divino, definindo-se como sociedade perfeita orientada a fins sobrenaturais. Daí um estado extremamente pequeno proclamar sua soberania imperialista, uma soberania que se exerce sobre pessoas. Para Noé (2015), trata-se de um estado a-geográfico, que não precisa de território. Contudo, suas organizações produzem território.

No mesmo momento em que a Igreja perdia espaços físicos e simbólicos na Europa, ela negociava com os estados liberais europeus e elaborava uma política para a América Latina com a convocação do Primeiro Concílio Plenário para a região. O evento foi preparado ao longo de 10 anos com a formação de uma comissão de arcebispos, consultores e especialistas responsáveis pela elaboração de um documento inicial a ser discutido pela elite eclesiástica antes mesmo da viagem a Roma. Foram encomendados estudos sobre a realidade dos povos americanos que ofereceriam a base para o documento conciliar. A reunião teve lugar em Roma, em 1899, e o documento resultante desse encontro, com 998 decretos, destaca três aspectos, como já mencionado: a escolarização, a imprensa e os símbolos católicos nas cidades (LEONARDI; BITTENCOURT, 2016). Atenta às movimentações políticas na região com as independências e mudanças de regime, a Igreja reassumiu a importância de competir no campo da educação, focalizando esforços especialmente no Brasil, México, Argentina e Colômbia (ROUX, 2002), com o intuito de constituir verdadeiras repúblicas católicas nesses países.

Aqui no Brasil, a mudança de regime processava-se carregando a herança do passado colonial. Como lembrava Milton Santos (2014), a história do Brasil é a história dos pactos territoriais.

A partilha do território colonizado em capitânicas hereditárias¹⁰⁵ “lançou primeiro os fundamentos da estrutura do mercado local e de suas instituições” (MATTOS, INNOCENTINI; BENELLI, 2012, p. 435). Os donatários, membros da nobreza portuguesa e ordens religiosas, eram isentos de impostos sobre a comercialização de produtos e concentravam o poder de decisão sobre esta fatia de terra, definindo até mesmo as punições aos infratores. A pesquisa de Mattos, Innocentini e Benelli (2012), ancorada em outras anteriormente realizadas, indica que o fato de ter pertencido a uma capitania hereditária parece deixar mais marcas de desigualdade fundiária, renda e estruturas de poder em estados e municípios até os dias de hoje. Esse pode ter sido o caso do Rio de Janeiro, cidade examinada nesta pesquisa.

As capitânicas, extintas formalmente em 1821 (cerca de um ano antes da Proclamação da Independência), em sua maioria, tornaram-se províncias no Império. “Esta persistência na desigualdade pode ter sido alimentada pela transmissão destas terras entre gerações, tendo ocorrido pouca divisão (desconcentração) destes recursos ao longo do tempo” (MATTOS *et al.*, 2012, p. 436). Pode, ainda, ter contribuído para maior concentração de poder na esfera estadual. Interessa-nos, especialmente, a afirmação dos autores de que

[...] uma herança colonial deixada nestas cidades foi a redução do tamanho do setor público local com alternância de poder local. O primeiro efeito (menores gastos públicos) pode ter sido causado pelo fato de que o setor privado pode ter encontrado formas de executar a provisão pública de bens (MATTOS *et al.*, 2012, p. 466).

O estudo da imigração das congregações religiosas para o Brasil aponta para o importante papel exercido por essas organizações em tarefas pouco desenvolvidas pelo estado, como a educação e a saúde.

Mais do que de poderes concorrentes, em diferentes momentos de nossa história, Estado e Igreja foram poderes imbricados. A ideia de cristandade dos tempos do Brasil colônia, na qual o Estado português e a Igreja católica estavam unidos, teve também seu lugar no Império brasileiro

¹⁰⁵ O território foi dividido em 15 capitânicas hereditárias entre os anos de 1534 a 1536.

com a manutenção do regime de padroado. Tratava-se de um acordo firmado entre a Santa Sé e Portugal no qual o rei, na condição de patrono e protetor da Igreja, seu financiador, podia, em contrapartida, nomear bispos, enviar missionários, arrecadar dízimos nos domínios portugueses. Contudo, embora o catolicismo permanecesse como religião oficial do Estado, durante o Império (1822-1889), as antigas ordens estavam impedidas de se reproduzir¹⁰⁶ enquanto a vinda das congregações mais novas, consideradas mais modernas, era tolerada.

Na República, o modelo federativo adotado procurava equilibrar o poder central com a herança do mando local. O novo regime pôde gozar de certa estabilidade política quando os militares foram substituídos pelos civis e acordou-se a alternância no poder central de políticos de Minas Gerais e de São Paulo. Para a manutenção desse novo arranjo, era preciso estabelecer alianças com as periferias, contando, para isso, com os coronéis locais. Figura remanescente da ordem privada da Colônia, o coronel era aquele que comandava os votos nas pequenas localidades. A despeito de lhe faltar os meios próprios para sua subsistência política, recebia do governo central recursos em troca dos votos. Realizando melhorias locais e facilitando o acesso a bens e serviços, lograva manter seu poder e clientela (ANDRADE; SANTOS, 2007). Tal poder, contudo, nem sempre era exercido sem protestos, até mesmo de alguns segmentos da Igreja.

De seu lado, com a República, a Igreja brasileira precisou fazer frente ao Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que firmou a separação Estado-Igreja e o caráter laico do regime. Na prática, o decreto suspendeu o financiamento estatal para a Igreja e a liberdade de crença e de culto foi instaurada¹⁰⁷. Para a gradativa passagem à nova condição, o Estado assumiu o pagamento de cômmodos aos clérigos por um ano. A união ficou impedida de financiar a Igreja, mas essa colaboração seria possível nos estados da federação. Além disso, a Constituição da República (1891) definiu o ensino público como laico para responder aos interesses de um grande leque de atores sociais, entre eles os positivistas, protestantes, franco-maçons e liberais de diversas correntes (CUNHA, 2017).

Mesmo que os debates e os reclamos sobre a separação tenham sido muitos¹⁰⁸, havia setores da Igreja que a aplaudiram, vendo aí uma possibilidade de maior liberdade de atuação e de reprodução de seus quadros. Federalizando-se quase nos mesmos moldes dos estados, as dioceses cresceram consideravelmente acompanhando os poderes locais. A imigração das congregações veio incrementar essa expansão pelo território. Em um século de república, houve crescimento de 1.500% no número de dioceses (BITTENCOURT, 2017; MICELI, 1988; ROUX, 2002). Nos estados, seria possível realizar alianças para a instalação das escolas e concorrer com os protestantes no campo da educação escolar, já que esses também recebiam apoio de parte dos republicanos.

Quanto ao patrimônio imobiliário, no novo regime, as ordens e congregações poderiam adquirir bens. Mesmo que não constasse na legislação, não era praxe a cobrança de impostos sobre edifícios mantidos por organizações religiosas. Além disso, os bens imóveis em uso pela Igreja tornaram-se propriedades suas e o *laudêmio* foi mantido gerando renda monetária (CUNHA, 2017). O *laudêmio* ou *enfiteuse*, explica Cunha, importado para o país no período colonial, implicava na separação do *domínio efetivo* da terra (pelo senhorio) de seu *domínio útil* (pelo vassalo). Em retribuição ao direito de explorar uma terra ou propriedade, pagava-se ao proprietário determinada quantia em dinheiro. Nas palavras do autor:

¹⁰⁶ O Ato Adicional de 1834 autorizava as províncias a legislar sobre conventos e outras associações; o artigo 79 do código criminal (1830) proibia as superiores dos conventos brasileiros “reconhecer [...] Superior fora do Império, prestando-lhe efetiva obediência, havendo penas de prisão por quatro a dezesseis meses”; o Aviso Circular do Ministro da Justiça, de maio de 1855, proibia a admissão de noviços nos conventos (WERNET, 1997, p. 122).

¹⁰⁷ O Código Criminal do Império proibia pregação pública de outras religiões que não a religião oficial do Império, a Católica, e previa penas para a difusão oral ou escrita de doutrinas contrárias a ela.

¹⁰⁸ Ver, por exemplo, a carta pastoral de D. Silvério Gomes Pimenta de 1891 (LUSTOSA, 1990).

As terras atribuídas pela Coroa a instituições da Igreja Católica durante a Colônia e o Império – dioceses, irmandades, ordens e congregações religiosas – passaram a gozar do direito do *laudêmio*, de modo que os compradores seguintes do imóvel ficavam obrigados a lhes pagar uma quantia anual, bem como uma taxa proporcional ao valor de venda da propriedade capitalista do imóvel em questão, todas as vezes que houvesse transação imobiliária (CUNHA, 2017, p. 377).

Os protestantes também se beneficiaram dessa legislação. Ficaram de fora o Espiritismo e os cultos indígenas e afro-brasileiros.

A isenção de impostos sobre patrimônio, renda ou serviços para as confissões religiosas entrou na lei em 1946 e foi repetida até a Constituição atual (1988)¹⁰⁹. Quanto à legislação do ensino, as escolas particulares, incluindo aí as católicas, além do benefício do financiamento indireto (isenção de impostos), também contaram com a compra de vagas pelo estado (financiamento direto).

Ao tomarmos o Censo da Educação produzido pelo Inep (2018) como fonte para identificar os colégios católicos da cidade do Rio de Janeiro, encontramos as seguintes denominações de escolas privadas: particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas¹¹⁰. Se consideramos que a coleta de dados e sua produção em estatística implica em uma escolha que, embora apresentada como discurso neutro, envolve heranças culturais e escolhas políticas (FARIA FILHO; BICCAS, 2000), a dificuldade de localizar apenas as escolas católicas, ou mesmo cristãs, em uma base oficial do governo indica como a escolarização católica mistura-se ou dilui-se na rede estatal. Sob a denominação “confessional” encontramos apenas cinco. A não existência de uma categorização específica no Censo 2018 do Inep sobre as escolas de confissões religiosas indica a opacidade das relações entre as igrejas, escolas religiosas e Estado no Brasil, fruto da própria legislação e das práticas patrimonialistas do Estado.

A categorização do Inep é baseada nos termos fixados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen, 9.394/96) que distingue, sem muita clareza, as escolas privadas entre particulares, comunitárias e confessionais. Em seu art. 20, as escolas privadas estão assim classificadas: 1. particulares em sentido estrito, que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características das demais; 2. comunitárias, entendidas como as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; 3. confessionais, entendidas como as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto no *inciso anterior*; 4. *filantrópicas, na forma da lei*.

A frouxidão desta classificação parece bem óbvia. Uma está na definição de “comunitárias”, que seriam aquelas com representantes da “comunidade” na entidade mantenedora. Ora, “comunidade” é tudo e nada ao mesmo tempo, não tendo nenhuma consistência social nem jurídica. A categoria das confessionais, por sua vez, não tem fundamento jurídico nenhum,

¹⁰⁹ O artigo 150 da Constituição (1988) isenta quaisquer templos de: Imposto de Renda, Imposto Predial e Territorial Urbano, Imposto Territorial Rural, impostos sobre doações e Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores.

¹¹⁰ A primeira constatação no trabalho com esta fonte foi a impossibilidade de realizar um recorte apenas pelas confessionais cristãs, católicas ou não. A base do Inep e o dicionário de leitura dos dados apresentam filtros específicos, dentre eles o de escola confessional, mas não existe uma pasta de microdados só para elas. É necessário percorrer toda a listagem das escolas privadas, procurando pelas confessionais. Encontramos apenas sete, excluídos abrigos e creches que não apresentassem pré-escolas. Dessa maneira, foi também necessário percorrer a listagem das escolas privadas, verificando uma a uma quais apresentavam nomes que pudessem indicar sua filiação religiosa. Desse procedimento, chegamos ao número de 79 escolas católicas, sendo 36 filantrópicas, 38 particulares e 5 confessionais. Os dados também indicam uma presença de escolas cristãs não católicas, totalizando 30, sendo 10 filantrópicas, 18 particulares e 2 confessionais. Representam 5,4% do total das escolas privadas.

pois dão lucro como qualquer empresa privada, embora ele seja maquiado de várias formas. Esta categoria específica das confessionais (sobretudo da Igreja Católica) é interessante porque revela a auto-imagem de santos que elas têm de si e que desejam projetar na sociedade. As filantrópicas são as únicas com fundamento jurídico definido [...]” (DAVIES, 2002, p. 2).

Recursos públicos, diretos e indiretos, ao longo da história, foram disponibilizados para essas escolas em nível federal desde a Constituição de 1934 (art. 154)¹¹¹. Tal privilégio foi ampliado nas Constituições de 1946, 1967 e 1988 para instituições de todos os níveis de ensino. O art. 31 (inciso V, alínea b) da Constituição Federal (CF) de 1946 proíbe União, Estados, Municípios e Distrito Federal de cobrarem impostos de “templos de qualquer culto, bens e serviços de Partidos Políticos, instituições de educação e assistência social, desde que suas rendas fossem aplicadas integralmente no País para os respectivos fins”. A isenção foi mantida na CF de 1967 (art. 20, inciso III, alínea C), que também vedava imposto sobre patrimônio, a renda ou os serviços de instituições de educação ou de assistência social. A CF de 1988 (art. 150, inciso III, alínea C) acrescenta os termos instituições de educação e de assistência sem fins lucrativos (DAVIES, 2002).

Isenções fiscais e previdenciárias são fontes indiretas de renda que constituem, para escolas privadas filantrópicas, o não recolhimento de 20% da cota patronal sobre a folha de pagamento devido ao INSS. Se a isso é somado os anexos e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), elas economizam até 30% da folha de pagamento. Em 2013, segundo Davies (2016), o financiamento indireto teria correspondido a R\$ 8,933 bilhões de reais.

A legislação ordinária também beneficia as escolas privadas desde o Império até período recente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn, n.º 4024/61) autorizou a concessão de bolsas para estabelecimentos de ensino privados. Já a lei 4.440/64 criou o salário-educação, contribuição social que fora inicialmente criada para financiar o ensino primário público, permitiu que empresas, ao invés de recolher impostos para os cofres públicos, montassem suas próprias escolas ou comprassem vagas em escolas privadas para seus funcionários ou dependentes. A lei n.º 5692/71 repete as disposições da Constituição de 1967 e a lei n.º 9394/96 reproduz a CF de 1988. Matrículas em creches, pré-escolas e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e que tenham convênio com o Poder Público podem ser consideradas na distribuição dos recursos do Fundeb pela lei n.º 11494/2007.

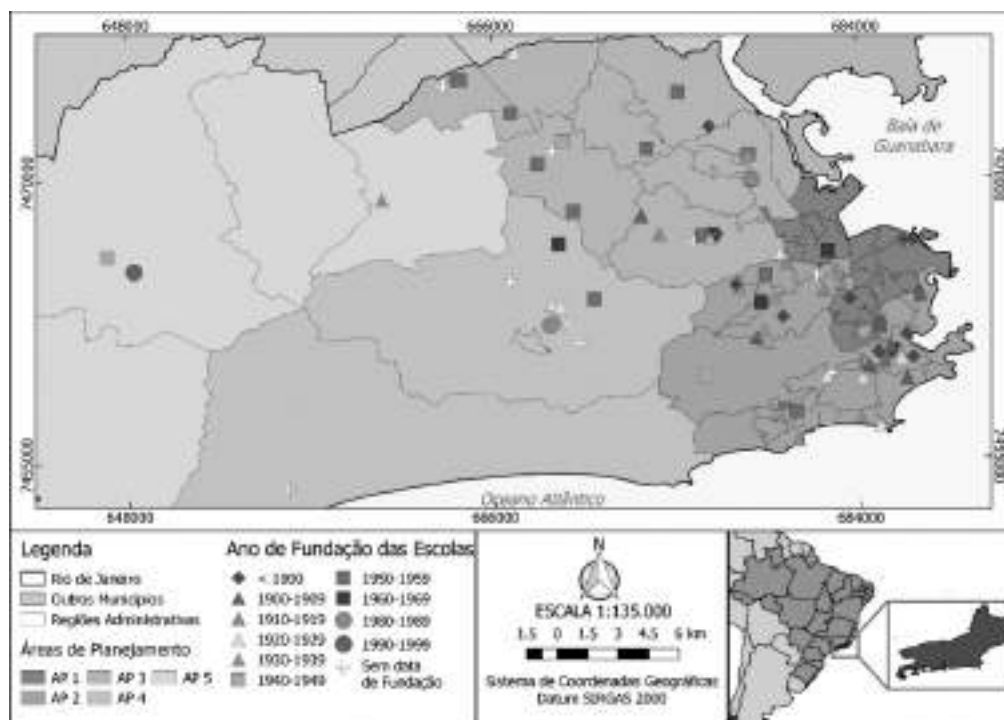
A permanência na história da educação brasileira de transferência de recursos públicos para tais instituições e os acordos locais para sua instalação favoreceram a perenidade de seu patrimônio e o espraiamento de uma cultura católica branca e europeia em nosso país, em consonância com a herança colonial e escravagista (BITTENCOURT; LEONARDI, 2019).

A distribuição dos colégios no Rio de Janeiro e alguns casos “bons para pensar”

A figura a seguir apresenta o mapa contendo a localização geográfica das escolas católicas por região e ano de fundação. Em linhas gerais, a distribuição dos colégios acompanha os períodos de maior entrada de congregações religiosas no país e momentos de mudança política e cultural. As antigas e tradicionais ordens presentes desde a colonização — jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos — foram suplantadas em número pelas congregações fundadas na Europa durante o século 19, consideradas organizações mais modernas.

¹¹¹ As isenções fiscais são previstas para “estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (DAVIES, 2016).

Figura 1 – Localização de escolas católicas por região e ano de fundação



Fonte: elaborada pelas autoras¹¹²

Quanto ao local de instalação na cidade do Rio de Janeiro, até meados do século 20, elas acompanharam os processos de urbanização da cidade, instalando-se em bairros onde o acesso a meios de transporte favorecia a mobilidade e nos quais os serviços públicos eram mais desenvolvidos, atraindo as elites econômicas. A presença em bairros menos prestigiosos ou operários, como Grajaú e Meier, era menor. Para essas congregações, a formação dos filhos das elites, candidatos ao ensino superior, era garantia de permanência no país e de construção da visão de mundo cristã entre os grupos dominantes, os primeiros alvos do processo civilizador desejado pelas elites locais e operado pelas congregações por meio de seus colégios. Assim, até a década de 1950, esses colégios concentraram-se na zona sul da cidade.

Com uma taxa de analfabetismo de cerca de 80% herdada do Império, a maior parte da população estava fora da escola na nascente república. A proposta vencedora para a escolarização entre os republicanos era limitada e dualista: um ensino prolongado para as elites e a escola elementar à toda população. Mantida a descentralização administrativa com a educação primária e secundária sob a responsabilidade dos estados, os primeiros tempos da república assistiram aos investimentos públicos no ensino primário/elementar e nas Escolas Normais, especialmente nos estados mais desenvolvidos e urbanizados.

Os grupos escolares (modelo de escolarização primária desenvolvido primeiramente no estado de São Paulo) com nova organização administrativa e pedagógica ancorada em princípios de racionalidade científica e de divisão do trabalho, visando um ensino mais homogêneo, espalharam-se para todo o país. Os edifícios dos grupos marcavam a nova ordem constituindo verdadeiros “templos de civilização” e “palácios da instrução” marcando a paisagem urbana (FARIA FILHO, 2000; SOUZA, 1998). As escolas católicas mantidas por congregações, não menos imponentes, faziam face a essas

¹¹² Agradecemos à Tainá Moreira pelo apoio no trabalho com o software.

instituições, focalizando, contudo, o ensino secundário, no qual se dava o recrutamento para a composição dos quadros políticos, intelectuais e técnicos responsáveis pela construção do estado nacional, assim como pela estruturação e expansão da própria Igreja.

A mudança na escolha do local de instalação dos colégios no Rio se dá, como já mencionado, apenas na década de 1950: 70% dos colégios instalados na cidade escolheram a zona norte e oeste, em bairros mais pobres e em um momento em que essas regiões se tornam mais populosas. É também nesse período que ocorrem pressões populares por maior acesso à escolarização pública no secundário, resultado da própria ampliação do primário. Em 1950, as matrículas no secundário totalizavam 28,4% em escolas públicas contra 71,6% em escolas privadas. Em 1960, foram 37,6% em escolas públicas contra 62,4% em escolas privadas. Em 1970, 54,8% das matrículas estavam em escolas públicas e 45,1% em escolas privadas (SILVA, 1969). Ainda que o governo militar tenha gerado uma série de mecanismos de financiamento direto e indireto para escolas privadas, incluindo aí a compra de vagas nesses estabelecimentos, as pressões de movimentos sociais lograram a ampliação da rede pública no nível secundário. Tais mudanças iniciam o processo de conversão da participação das escolas católicas na escolarização.

Esse também é o momento em que as movimentações da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), fundada nos anos 1950, e os efeitos do Concílio Vaticano II (1963-1965), voltam o discurso oficial da Igreja em direção à opção pelos pobres. Os novos modelos de atuação na educação expressaram-se no Movimento de Educação de Base (MEB), nas rádios educativas e nos programas de alfabetização nas cidades e no campo, programas destruídos pelo regime autoritário da ditadura militar. Já no período de redemocratização, nos anos 1980, os conflitos em torno do direito de oferta na educação acirraram-se com foco, sobretudo, nos recursos públicos destinados ao setor privado. Parte dos movimentos sociais lutando pela educação eram liderados ou apoiavam-se na expertise de alguns setores da Igreja Católica, que haviam apresentado importante resistência contra a violência e a tortura durante a ditadura.

Interessa-nos, contudo, os colégios que perduraram no tempo. A Igreja Católica não deixou de lutar pelo seu espaço na educação nacional em todos os níveis. Ao contrário, seguiu as práticas modernas de pressão sobre o Estado, criou grupos especializados para operar no Congresso Nacional, por ocasião de reformas constitucionais ou de leis ordinárias; no Conselho Nacional de Educação ou no próprio Ministério da Educação¹¹³ (BITTENCOURT; LEONARDI, 2019). Com o crescimento da oferta de escolarização pública, os investimentos católicos deslocaram-se para a criação de universidades chegando a somar 200 mil estudantes nos anos 1980 no ensino superior (CUNHA, 1991). Todas as universidades católicas foram criadas a partir de seus colégios (ARDUINI, 2017).

Uma antiga ordem na repartição das capitanias hereditárias: o caso dos Jesuítas

Talvez a história dos pactos territoriais que constituem o Brasil possa ser também lida pelos territórios constituídos pelas organizações da Igreja Católica em nosso país. O caso dos jesuítas parece-nos significativo.

Essa antiga e, por vezes controversa, ordem enviou os primeiros religiosos portugueses para o Brasil juntamente com a expedição de Tomé de Souza em 1549 (LEITE, 1938). Chegando aqui, a Companhia de Jesus recebeu seu quinhão na divisão de terras. A Fazenda Santa Cruz, de sua pro-

¹¹³ Com sede em Brasília, a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec) mantém quadros técnicos altamente especializados para representar os interesses das organizações que congrega. São instituições mantenedoras de estabelecimentos confessionais católicos de educação em todos os seus níveis, graus e modalidades. Presente em todo o território nacional, a entidade representa cerca de 430 mantenedoras, 2 mil escolas, 130 instituições de ensino superior e 100 obras sociais, totalizando 2,5 milhões de alunos e aproximadamente 100 mil professores e funcionários representados. Ver: <http://anec.org.br/associadas/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

priedade, tinha aproximadamente 1.700 km² e abastecia toda a região com o trabalho de cerca de 700 negros escravizados. Administrativamente, estava submetida ao Real Colégio de Jesus (1568), instalado no morro do Castelo. A importância dos colégios, nessa época, era marcada na inversão que se produzia nas falas dos habitantes: a Igreja do colégio X (ALVES, 2005). Por sinal, a monumental Igreja de Santo Inácio, ao lado do Colégio, permaneceu inacabada.

A atuação dos jesuítas na organização do território foi fundamental: desde a sugestão de Manoel da Nóbrega de transferir a ocupação para o Morro do Castelo até a construção de taipas, pontes, caminhos e no abastecimento da região. Com a expulsão da ordem dos domínios portugueses (1759), seus bens passaram para as mãos da Coroa e, no início do século 20, as reformas urbanas de Pereira Passos e depois de Carlos Sampaio trataram de destruir o morro do Castelo e, com ele, o colégio e a igreja dos jesuítas.

Seu retorno à cena escolar carioca, em 1900, não passou despercebido. Primeiro, instalaram-se em uma chácara alugada no Flamengo e, mais tarde, transferiram o estabelecimento para Botafogo, adquirindo o palacete Joppert.

Figura 2. Fachada do Colégio Santo Inácio, Flamengos.d



Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/localizacao/colégio-santo-inacio>; http://www.fotolog.com/lui-z_o/77627695/#profile_start. Acesso em: 30 dez. 2017

Figura 3. Palacete Joppert, Botafogo, 1942



Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/acervo/eg0103/014>, acesso em 4 set. 2020

Se não podemos dimensionar financeiramente esse patrimônio, a extensão do terreno e do edifício permite inferir que não é pequeno, ainda mais instalado em uma região cara da cidade. Os dois bairros haviam sido submetidos às reformas saneadoras e modernizadoras de Passos e Carlos Sampaio, que contribuíram para fixar uma forma de ocupação da cidade marcada pela oposição trem/subúrbio/precariedade versus bonde/zona sul/modernidade (ABREU, 2013). Ao lado do colégio, organizou-se a primeira universidade católica no Brasil, a Pontifícia Universidade Católica, em 1941, depois transferida para a Gávea. Hoje, ela concorre nos rankings com as melhores universidades públicas do país.

A Rede Jesuíta de Educação, criada em 2014, agrupa 14 colégios, 3 escolas e 6 universidades em todo o Brasil, claramente distribuídas próximas à costa brasileira.

Figura 4 – Unidades da Rede Jesuíta de Educação no Brasil



Fonte: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/publicacoes/unidades/>. Acesso em: 3 out. 2020

O caso dos Maristas

Mesmo uma congregação mais jovem, como os Maristas (1817), sem a antiguidade dos jesuítas no Brasil, logrou um sucesso semelhante compondo uma rede robusta: são 19 colégios em 16 estados e no Distrito Federal, 9 escolas sociais, mais de 30 mil estudantes e 5 mil colaboradores, segundo sua página na internet¹¹⁴. Essa congregação é proprietária de uma das principais editoras a produzir obras didáticas no Brasil, a FTD, que pode ter sido beneficiada pelos programas estatais de compra de livros didáticos para escolas públicas.

Figura 5 – Fachada do Colégio Marista São José, Tijuca



Fonte: https://marista.edu.br/saojosetijuca/?page_id=2841 Acesso em: 20 set. 2020

Figura 6 – Vista aérea do Colégio Marista São José, Barra da Tijuca



Fonte: <https://marista.edu.br/tour-virtual/Barra-Tour/index.html>. Acesso em: 20 set. 2020

¹¹⁴Disponível em: https://marista.edu.br/?page_id=659. Acesso em: 1 abr. 21.

Na Figura 5, é possível observar que os muros altos do Colégio da Tijuca impõem sua construção ao olhar dos transeuntes. Tal característica evidencia o caráter monumental do prédio, condição adquirida por viés relacional. Nesse caso, o Colégio é um objeto espacial situado no bairro da Usina e não em um grande centro, sendo sua monumentalidade constatada pela não monumentalidade dos prédios e espaços — objetos espaciais — ao seu redor (SOUZA, 1998).

Com uma área construída de 4.386,32 metros quadrados¹¹⁵, o colégio na Barra da Tijuca marca a paisagem de uma região recentemente urbanizada e ainda pouco densa. A página do colégio não informa quando foi fundado. É notável que algumas congregações consigam competir com as inúmeras escolas privadas não confessionais que surgiram no Brasil nos últimos anos, testemunhando, talvez, a permanência de uma tradição — estudar em um colégio católico — que, neste momento, circula por outras classes sociais. Por volta das décadas de 1970 e 1980, quando houve a ampliação de vagas para o ensino secundário nas escolas públicas, os Maristas também voltaram seus esforços para o ensino superior, administrando a também renomada Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Um estudo dos colégios ainda em funcionamento, mantidos por congregações francesas (LEONARDI; GONÇALVES, no prelo)¹¹⁶, revela que, nas duas primeiras décadas do século 20, esses estabelecimentos eram construídos em terrenos ou ocupavam mansões e solares da antiga nobreza que intermediava a vinda dos religiosos e religiosas para o país. A admiração das elites brasileiras pela cultura francesa, símbolo e modelo de civilidade, produziu aqui colégios renomados, até mesmo de congregações menores ou sem tradição no ensino em seu país de origem. A maioria dos colégios de congregações francesas também se concentra na zona sul, apenas dois colégios franceses estão situados na zona norte. É notável, também, que as maiores redes, incluindo universidades, pertençam a congregações formadas por homens.

Um caso da zona norte: o Colégio Nossa Senhora da Piedade

À margem dos grandes colégios católicos cariocas que formam as elites ou daqueles que ainda se mantêm atendendo a classe média, valendo-se de seu prestígio e da tradição, uma congregação com pouca reputação na educação, mantida por mulheres religiosas e que instalou seu colégio em uma região periférica da cidade, fechou suas portas em 2016. O Colégio Nossa Senhora da Piedade (CNSP), instalado em 1914, no bairro de Piedade, zona norte da cidade, contava com uma estrutura física impressionante: biblioteca, capela, ginásio, laboratório de informática, laboratório de química, área de lazer infantil com autorama e parquinho, pátio coberto e externo, piscina e três quadras de esportes¹¹⁷. Entre 2016 e 2019, o prédio esteve em ruínas quando foi comprado pela Construtora MRV. Ao final do mês de julho de 2019, iniciaram-se as obras no espaço. Os cartazes da construtora anunciam 500 apartamentos em nove torres com dois quartos e “lazer completo”.

As razões para o fechamento do Colégio vinculam-se a diversos fatores: mudanças no bairro, mudanças na pertença religiosa da população brasileira, a posição da congregação religiosa no interior da Igreja e seu prestígio social, assim como a capacidade de responder ao que os pais e alunos esperam de sua formação hoje.

¹¹⁵ Conferir mais informações em: <http://www.lopezmarinho.com.br/nossas-obras/colégio-marista/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

¹¹⁶ São eles: Colégio Vicentino da Imaculada Conceição, Colégio dos Santos Anjos, Colégio Marista São José, Colégio Nossa Senhora de Sion, Colégio Sagrado Coração de Maria, Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colégio Companhia de Maria e Instituto Nossa Senhora de Lourdes.

¹¹⁷ Mais informações em: <http://www.novosite.ssps.org.br/public.asp?319-415-filosofia>. Acesso em: 19 maio 2019.

Figura 7 – Fachada do Colégio Nossa Senhora da Piedade



Foto: Nathália Mesquita Neumann de Sousa, 24/03/2019, às 11h42

Figura 8 – Imagem aérea do Colégio. Nossa Senhora da Piedade



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CFsxFOM1-f0&t=111s>. Acesso em: 16 jan. 2019

As terras que hoje são ocupadas pelo bairro de Piedade anteriormente eram conhecidas como províncias de Nossa Senhora da Apresentação de Irajá e São Tiago de Inhaúma. Esse bairro, hoje entre Madureira e Méier, começou a ser ocupado em meados do século 17. Ao final do século 19, a região experimentou um progresso significativo que substituiu gradativamente a fisionomia agrária escravista. Durante a gestão do prefeito Pereira Passos, Piedade recebeu trabalhos para a interligação de bairros do subúrbio carioca com a criação de estradas entre Engenho Novo, Méier, Engenho de Dentro, Piedade e Quintino (BENCHIMOL, 1992; NUNES, 1993). O bairro passou por valorização, aumentando o investimento imobiliário e o comércio local.

Justamente nessa época, as Missionárias Servas do Espírito Santo¹¹⁸ instalaram aí seu colégio. Elas haviam chegado ao Brasil em 1902, dirigindo-se para a cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Em 14 de janeiro de 1914, assumiram uma pequena escola situada no bairro da Lapa, na rua Resende. Não satisfeitas com a região e o estado de conservação do prédio, decidiram retornar a Juiz de Fora, o que levou o Cardeal Arcoverde a lhes oferecer uma casa alugada em Piedade, à rua Primo Teixeira. Transferiram-se, após alguns anos, para a rua Amaro Cavalcanti, em espaço comprado.

Contudo, apenas a abertura de vias pela reforma, Passos não implicou, a longo prazo, condições de melhoria de vida para os moradores. O fechamento de uma unidade da Universidade Gama Filho (fundada em 1939 pelo ministro Gama filho e fechada em 2014¹¹⁹), da fábrica de amendoins Agtal (fechada em 2014) e da fábrica do açúcar União (fundada em 1939 e demolida para dar lugar a um prédio que nunca ficou pronto) evidenciam mudanças na região. O bairro é frequentemente apontado em notícias como “bairro fantasma”¹²⁰ ou local de muito perigo.

Em carta publicada na íntegra no jornal *Extra*, a diretora do Colégio explica as razões para seu fechamento:

Houve um declínio gradual no número de alunos do Colégio Nossa Senhora da Piedade e o aumento das suas despesas de custeio e de manutenção naturais em toda instituição de ensino. Com capacidade instalada para 2.500 alunos, hoje atendemos 542. O custo do Colégio é superior a receita com mensalidade, chegando a um prejuízo médio de um milhão de reais cobertos pela Rede de Educação Missionárias Servas do Espírito Santo. (COM MAIS DE... 2019, s/p).

Outros colégios privados não católicos foram fechados na região, segundo os entrevistados, como o Colégio Nícia Macieira e o Jedan, ambos situados no Méier e com as atividades encerradas em 2017. A oferta de escolarização mais barata pelos grandes grupos privados também é apontada como uma das causas do fechamento, tanto pela direção do colégio como pelos entrevistados.

Esses últimos acrescentaram ainda as mudanças acarretadas pela construção da Linha Amarela, concluída em 1997. O ex-funcionário Z. conta que muitas casas foram destruídas para abrir espaço para a obra e mesmo moradores que não tiveram suas residências desapropriadas preferiram mudar-se para a Barra da Tijuca, já que a Linha favoreceria a mobilidade em automóveis entre as regiões. Ao ligar a Baixada de Jacarepaguá à Ilha do Fundão, a Linha Amarela elimina a necessidade de veículos transitarem pela zona sul para acessar tais localidades. Se houve um benefício para a zona sul, região mais rica da cidade, as pessoas com as quais conversamos pensam que, em 10 anos, os efeitos foram negativos para o bairro. O fechamento de fábricas, comércio e da própria escola deixaram ainda mais desertos os espaços.

Outra causa apontada pela entrevistada V. é a adoção do material didático da Rede Católica de Ensino¹²¹ que, para ela, chocava-se com a tradição didática e metodológica até então adotada pelo colégio. Como professora da instituição, observa que o material era inovador, mas sua introdução,

¹¹⁸ A Congregação foi fundada em Limburgo, na Holanda em 1889. Trata-se de uma Congregação de mulheres que chegou ao Brasil em 1902, com seis missionárias. A Congregação conta com 149 membros e mantém 35 casas e colégios em 14 estados brasileiros: Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. Além da escolarização, as religiosas desenvolvem, hoje, atividades em outros campos de atuação como na saúde, com crianças e idosos carentes, por meio dos Serviços Pastorais nas comunidades periféricas e no interior; com indígenas; catequese; formação de líderes católicos; promoção da mulher; apoio da população de rua e com a juventude. Se fazem presente em 47 países. Os dados referentes à Congregação das Servas do Espírito Santo foram retirados do Banco de Dados do grupo FOCUS da Unicamp (<https://www.focus.fe.unicamp.br/pt-br/projetos-tematicos/congregacoes-catolicas-educacao-e-estado-nacional/banco-de-dados?page=6>. Acesso em: 9 dez. 2018).

¹¹⁹ Disponível em: http://www.econ.pucrio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Ana_Carolina_Thome_de_Souza.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

¹²⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/piedade-parece-bairro-fantasma-tres-meses-apos-gama-filho-fechar-no-rio.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

¹²¹ Disponível em: <http://www.rce.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019. O site encontra-se atualmente fora do ar.

considerada abrupta e sem preparação dos professores, ocasionou forte oposição de muitos dentre eles. Essa situação teria levado a uma oscilação entre o ensino tradicional e a inovação, resultando em perda de qualidade, facilmente percebida por pais e alunos.

Não é de se estranhar que todos os entrevistados, sendo ex-alunos, ex-professoras e ex-funcionário do colégio (alguns que desde os 2 anos de idade estavam por lá) apresentam memórias carregadas de emoção. Em seus depoimentos, fazem referências às freiras, às bolsas integrais concedidas em momentos de dificuldades na família, à contratação de ambulantes que trabalhavam em frente à escola, às amizades, aos passeios nos finais de semana. O antigo zelador do Colégio informa que comprou das freiras uma casa anexa ao Colégio, o que produzia um contato mais próximo, o qual extrapolava o campo profissional.

O prédio tem um lugar de destaque na memória dos entrevistados, seus cantos, os portões, as salas de aula e seus cheiros. Sendo moradores do bairro, ao ver o edifício sendo desmontado aos poucos, com janelas e portas sendo retiradas, todos relatam sofrimento. Moradora do Meier, C. conta que a primeira vez que saiu do seu bairro foi para estudar no CNSP, o trajeto do ônibus e o fato de se afastar de lugares mais conhecidos era, ao mesmo tempo, uma aventura e um aprendizado.

[...] o espaço era muito grande, isso era algo assim, encantador, porque eu saí de escola pequena, em termos de muito prédio, muita sala, mas sem um espaço, assim aberto ao tempo e o Colégio Nossa Senhora da Piedade tinha esse espaço. Passar ali por aquele lugar e ver aquele vazio, a escola se desfazendo aos poucos... começa com o letreiro, depois as janelas. Mas eu acho que o vazio daquela escola trouxe uma tristeza pro bairro, porque o bairro em si, não é um bairro muito alegre, não é um bairro muito movimentado e aí a escola trazia vida para aquele lugar, hoje sem a escola, ali se tornou um lugar mais morto do que já era antes. O próprio comércio ali da frente, que durante um tempo eu vi crescer, a gente via que o comércio ia se desenvolvendo, uma papelaria que cresce, uma lanchonete. A gente vê hoje aquilo de uma forma muito pacata, sem movimento, que eu acho que a própria escola produzia pro bairro.

M. constrói uma imagem forte sobre o fechamento do CNSP:

Parecia que alguém da minha família tinha morrido, só que era um corpo imenso, um corpo gigante e que fica ali na beira da Linha Amarela e toda vez que eu passo ali na frente, aquele corpo ali fede no meu nariz, sabe?

Considerações finais

As isenções fiscais, financiamentos diretos e indiretos, não são causas suficientes da perenidade de alguns colégios católicos na cidade do Rio de Janeiro. Sendo uma congregação de pouco prestígio no interior da Igreja Católica e formada por mulheres, as Servas do Espírito Santo instalaram sua escola também em uma zona de pouco prestígio na cidade. A longo prazo, as mudanças no traçado urbano, que tendem historicamente a privilegiar a zona sul, levaram a transformações no bairro com a construção da Linha Amarela. Além disso, assim como outras escolas católicas, o CNSP precisou enfrentar a concorrência de grandes grupos educacionais que cobram mensalidades menores.

Contudo, as diferentes vias de financiamento estatal para escolas privadas, dentre elas as católicas, podem ter favorecido a construção de seu patrimônio imobiliário. As questões aqui debatidas indicam a necessidade de aprofundamento do estudo sobre a construção de tal patrimônio das ordens e congregações em vários níveis: a política de aquisição de bens da Santa Sé, a legislação brasileira em diferentes períodos e a ampliação dos estudos de caso.

O desaparecimento de colégios católicos das cidades arrefecerá a cultura católica? Podemos pensar que o investimento em patrimônio material deixou em aberto espaço para que outras denominações agissem mais sobre o patrimônio imaterial? Essas questões permanecem em aberto aguardando novas pesquisas.

Referências

- ABREU, Maurício. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: IPP, 2013.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educ. Soc*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago. 2005.
- ANDRADE, Luis Aureliano Gama de; SANTOS, Manoel Leonardo. O município na política brasileira: revisitando Coronelismo, enxada e voto. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. *Sistema político brasileiro: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Konrad-Adenauer Stiftung; Editora da Unesp, 2007. p. 243-260.
- ARDUINI, Guilherme Ramalho. A Igreja Católica e suas instituições de Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 3, p. 60-82, 2017. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-9462-8311>. Acesso em: 1 out. 2020.
- BANCO de dados. *Focus*, Campinas, [20--]. Disponível em: <https://www.focus.fe.unicamp.br/pt-br/projetos-tematicos/congregacoes-catolicas-educacao-e-estado-nacional/banco-de-dados?> Acesso em: 17 fev. 2020.
- BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes: Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Ed, 1992.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardet. A era das congregações: pensamento social, educação e catolicismo. *Pró-Posições*, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 29-59, 2017.
- BITTENCOURT, Agueda; LEONARDI, Paula. L'éducation nationale au Brésil et les immigrants religieux européens. *Psicologia Social*, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 11-27, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre et al. (org.). *A miséria do mundo*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. *Censo Escolar*, [s. l.], [2018]. Disponível em: <http://censo-basico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- COM MAIS DE 100 anos de história, Colégio Nossa Senhora da Piedade fechará no fim do ano... *Extra*, Rio de Janeiro, 21 set. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/com-mais-de-100-anos-de-historia-colegio-nossa-senhora-da-piedade-fechara-no-fim-do-ano-20153159.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia*. São Paulo: Cortez: EDUFF, Flacso, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2017.
- DAVIES, Nicholas. *O financiamento público às escolas privadas*. [s. l.], 2002. Disponível em: <http://www.redefiniciamento.ufpr.br/antigo/nic7.htm>. Acesso em: 4 maio. 2019.

DAVIES, Nicholas. O financiamento público às instituições privadas de ensino. *Revista Agenda Social*, Campos de Goytacazes, v. 10, n. 1, p. 134–146, 2016. Disponível em: <http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/article/view/240/156>. Acesso em: 2 maio. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 14, n. 27-28, p. 175-201, 2000.

PIEDADE parece bairro ‘fantasma’ três meses após Gama Filho fechar no Rio. *G1*, [s. l.], 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/piedade-parece-bairro-fantasma-tres-meses-apos-gama-filho-fechar-no-rio.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Édition critique établie par Gérard Namer. Paris: Éditions Albin Miche, 1997.

JANEIRO, Arquidiocese do Rio de. *Anuario Ecclesiastico da Archidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Oficinas d’a Paletas, 1918.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos*. Memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas. São Paulo: Fapesp: Paulinas, 2010.

LEONARDI, Paula. Memória, monumentos e educação: a distribuição no espaço e no tempo dos colégios católicos na cidade do Rio de Janeiro. *Educação em Foco*, Maringá, v. 22, n. 37, p. 151-170, 2019.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *A Igreja Católica no Brasil e o regime republicano*. São Paulo: Editora Loyola: CEPEHIB, 1990.

MATTOS, Enlison; INNOCENTINNI, Thais; BENELLI, Yuri. Capitâncias hereditárias e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre desigualdade e instituições. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 434-471, 2012. Disponível em: www.brasilecola.com. Acesso em: 26 out. 2020.

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

MOURA, Padre Laércio. *A educação católica no Brasil: presente, passado e futuro*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOÉ, Jean-Baptiste. *Géopolitique du Vatican*. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História, PuC São Paulo*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Niterói, 1993.

ROUX, Rodolpho de. De la “nación católica” a la “republica pluricultural” en America Latina. *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, [s. l.], v. 9, n. 16, p. 1-35, 2002.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: Edunesp, 1998.

VATICANO. *Actas y decretos del Concilio Plenario de La America Latina*. Roma: Tipografia Vaticana, 1906.

WERNET, Augustin. Crise e definhamento das tradicionais ordens monásticas brasileiras durante o século XIX. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 42, p. 115-131, 1997.

COLÉGIO MILITAR: UM PLANO DE ENSINO NO REGULAMENTO DE 1898 (RJ)

Beatriz Costa e Cunha

Nos primeiros anos da República, uma das questões cruciais para o Exército, para além do teor assistencial corporativo, era a preocupação com o enfoque do ensino ministrado no Colégio Militar, se profissional ou humanista, que foi alvo de tantos regulamentos, provenientes de uma inquietação antiga da corporação referente a que tipo de formação deveria possuir o oficial do Exército. Em vista desse quadro, surgiram vários projetos de reorganização do ensino militar. Cumpre esclarecer que a cada reorganização do ensino no Exército correspondeu um novo regulamento para o Colégio, excetuando os exclusivos de 1892 e 1894, sob o governo Floriano Peixoto, e o de 1907.

Enquanto isso, a Reforma Benjamin Constant (1890), enfatizando o ensino integral e a formação cidadã, marcaria o ápice da perspectiva cientificista, da qual o Colégio Militar foi legatário, cujo plano de estudos priorizava o enfoque intensivo nas ciências fundamentais, levando a uma tendência ao enciclopedismo e à forte coloração positivista. Sobretudo quando tratou da biologia, da sociologia e da moral nos currículos militares, o que lhe angariou muitas e severas críticas, advindas do campo militar e dos próprios positivistas ortodoxos, como Miguel Lemos e Teixeira Mendes, dos quais havia se afastado.

Para Renato Lemos (1997b, p. 6), se Benjamin Constant estava “absolutamente identificado com a doutrina na parte metodológica, divergia dela em tudo que se aproximasse do sectarismo e da intolerância política” que, segundo o autor, ele teria identificado, nas relações que aqueles positivistas estabeleciam com adversários e, até mesmo, com simpatizantes. Condenado por Miguel Lemos pelo seu apoliticismo, antes “preferindo o caminho democrático para a disseminação do positivismo” (LEMOS, 1997a, p. 222).

Assim, mesmo eivada de críticas ao positivismo ortodoxo que a caracterizou, muito presente nos programas oficiais de ensino (LEMOS, 1997a, p. 223), a Reforma Benjamin Constant permaneceu até 1898, e o momento seguinte traz a sua anulação, tanto no Ginásio Nacional quanto no próprio Colégio Militar, que não ficou infenso às medidas. O novo regulamento assinalou o processo de desmanche da Reforma de 1890, considerada muito teórica e enciclopédica pelo campo militar, não favorecendo sua profissionalização. Em contrapartida, o regulamento de 1898, reorganizando os estabelecimentos militares de ensino, reduziu os estudos teóricos e ampliou os práticos, buscando superar uma herança “daninha” atribuída à Constant (MOTTA, 1998, p. 183).

A perspectiva reducionista na duração dos cursos nos institutos militares de ensino, ocorrida em 1898, motivou grande descontentamento no meio militar, gerando censuras e propostas alternativas de programas para a educação militar como um todo. Afinal, esse regulamento, supostamente, pretendeu solapar o excesso de teoria na formação militar, herdado da reforma Constant, favorecendo o ensino técnico que, na realidade, continuaria muito precário como mencionado por Motta (1998, p. 187).

Sobre a diminuição no tempo de estudo das disciplinas figuram as críticas do então comandante do Colégio Militar, Cel. José Alípio Macedo de Fontoura Costallat, ao regulamento:

O reg. de 1898 no intuito, aliás honrável, de fazer economias, reduzia o curso secundário, que era de cinco anos, para quatro, sobrecarregando os respectivos anos com acréscimo de matéria. Assim, a álgebra, a geometria e as ciências físicas e naturais, que eram distribuídas em três anos, passaram a sê-lo em dois, de modo que se dá o fato de quase 50% dos matriculados nessas aulas se negarem a prestar exame, sendo que, com aqueles que ousam fazê-lo, só 50% conseguem aprovação, havendo, portanto, um aproveitamento apenas de 25% do total. Tudo isto indicando a conveniência de estender o referido curso por cinco anos, solicitarei do Governo a adoção, desde já, do programa que faz parte do projeto por mim apresentado ao Congresso, depois de ouvir a opinião do Conselho, a quem consulto e respeito (CONSELHO, 1901).

Curiosamente, apesar de suas medidas restritivas, uma das disposições de 1898 já vislumbrava a possibilidade de expansão do ensino secundário militar (COSTA; CUNHA, 2012, p. 136), ao estipular que “o plano de ensino primário a ministrar em outros Colégios Militares que, porventura forem criados, será o mesmo do Colégio Militar da Capital Federal” (RELATÓRIO..., 1898, p. 25).

Novos programas de ensino, que deveriam vigorar para o triênio 1898-1900, foram organizados pelos professores dos cursos preliminar e secundário, de acordo com o art. 196 do Regulamento (1898) que reformou os institutos militares de ensino. O professor Hemetério dos Santos propôs, então, à congregação, que as aulas de Português funcionassem cinco vezes por semana, em ambos os cursos, por entender que o Colégio Militar estava “muito aquém de outros estabelecimentos de ensino no tocante ao modo porque nele é estudada a língua nacional, ensino que lhe parece necessitar de maior amplitude” (CONSELHO, 1899, s/p).

Hemetério José dos Santos, intelectual nascido no Maranhão, onde foi colega de turma do Senador Benedito Leite (ARAÚJO, 2004), o parlamentar que, em 1905, apoiaria o general Pires Ferreira naquela que foi a primeira iniciativa para expansão dos colégios militares. O único docente negro da instituição lecionou no Colégio Militar por mais de 40 anos e foi também professor e diretor do *Pedagogium*¹²² (DANTAS, 2007, p. 165).

Diante da ausência dos irmãos Fausto e Alexandre Barreto, professores da disciplina no secundário, a discussão foi adiada; na sessão seguinte, pela defesa categórica que ambos fizeram do ensino de Português praticado no secundário, ficou evidente a disputa entre os professores dessa cadeira, e foi rejeitado o aumento da carga horária pelo corpo docente. Essa querela já havia se manifestado anteriormente, quando da apreciação da “Gramática” de Hemetério, pelo Conselho, no intuito de ela ser adotada no curso preliminar. Enquanto Alexandre Barreto fez severas críticas à obra, acusada de ter erros gravíssimos, além de trechos copiados de outros gramáticos, Fausto Barreto corroborou que ela seria “antes um veneno para o cérebro infantil dos jovens alunos do Colégio Militar” (CONSELHO, 1897, s/p), não recomendando sua adoção. No entanto, a despeito da polêmica suscitada entre os professores, a obra foi adotada, com ressalvas.

Muitos anos depois, por ocasião da premiação ao Dr. Maximino Maciel, seu colega na cadeira de Português, evento em que estavam presentes o presidente da República, Hermes da Fonseca, o ministro da Guerra e o chefe do Estado Maior, Hemetério foi alvo de repreensão severa, devido ao discurso proferido, no qual criticava a reforma de 1913. Alexandre Barreto, comandante do Colégio Militar, ex-detrator de Hemetério e, agora, seu superior hierárquico, na justificativa para a repreensão do professor, registrada no boletim interno, lamentou a penalidade, devido ao passado de mais de 20 anos de Hemetério como professor do Colégio Militar, mas:

¹²² Filólogo eminente, autor da *Gramática Elementar da Língua Portuguesa*, foi detrator de Machado de Assis numa carta a Fabio Luz, publicada na *Gazeta de Notícias* em 1908, onde acusa o romancista de indiferença em relação à sua raça e de fazer arte distanciada da vida, sendo bastante duro segundo Sodré (1999, p. 294-5), o que teria provocado certo escândalo nos meios literários.

[...] contrariando as instruções e a conhecida orientação desta diretoria, feito crítica inconveniente a reformas de ensino empreendidas pelo atual governo, ato sobre modo atentatório da disciplina que o docente, embora civil, deverá zelar como serventário de um estabelecimento militar, incorrendo no agravante de tê-lo pronunciado diante das mais altas autoridades do país, que honravam com suas presenças este instituto. (LIVRO DE BICMRJ, n. 630, de 8/01/1914).

Contudo, Costallat não estava só em suas severas avaliações sobre os efeitos daquele regulamento na formação oferecida pelo Colégio. Em 1903, o Ministério da Guerra solicitou que o Conselho de Instrução se manifestasse em relação aos inconvenientes do prolongamento de tal programa de ensino e os meios de saná-lo. A comissão formada para exarar tal parecer lastimou a duração do regulamento de 1898, considerado muito prejudicial, principalmente, levando em conta

[...] a vida efêmera de outros que assentavam em bases muito mais pedagógicas e que deram resultados muito mais úteis ao ensino. A Comissão condena o plano atual de ensino deste Colégio e acha imprescindível e urgente a sua modificação imediata, de modo que, no início do ano letivo, sejam salvaguardados os supremos interesses da instrução, numa distribuição de disciplinas mais consentâneas com os métodos pedagógicos. (CONSELHO, 1903, s/p).

De acordo com o parecer, o regulamento vigente feria os dois polos cruciais da vida colegial: a admissão e o exame de madureza. No que tange à admissão, a crítica residia no critério classificatório utilizado para o ingresso no Colégio Militar, que estatuiu não um exame, mas, tão somente, “fazer uns rabiscos de tinta numa folha de papel, soletrar detestavelmente meia dúzia de palavras” (CONSELHO, 1903, s/p) e era o quanto bastava ao candidato para ser classificado na primeira série do curso preliminar ou de adaptação. Como o regulamento não cogitava a reprovação nesse processo de admissão, e o Colégio não possuía professor de primeiras letras, o aluno ficava indefinidamente na primeira série, com seu crescimento intelectual prejudicado. Ressalte-se, ainda, que, para dissabor dos docentes, comprometia-se o nome da instituição.

Em relação ao exame de madureza, as mudanças efetuadas, que terminariam por desacreditá-lo, concentravam a insatisfação dos professores:

[...] não há argumento mais eloquente do que a figura secundária que hoje fazem nas academias, os alunos que nestes últimos anos têm saído deste Colégio, quando n'essas escolas eram facilmente conquistados os primeiros lugares pelos que dele saíram com o curso de preparatórios e exames de madureza feitos pelo processo antigo. E por isso o que hoje entra em jogo no exame é menos a cultura intelectual do aluno do que os próprios créditos do estabelecimento. (CONSELHO, 1903, s/p).

Outros fatores alegados para a desorganização do ensino eram o excesso de disciplinas no terceiro ano e o fim das revisões, base essencial para a madureza, ano seguinte. Segundo a visão dos mestres, o sistema de tornou-se verdadeiramente “digno de lástima”. Os resultados práticos evidenciavam tal apreciação, pois, ao final de 1903, entraram em exame 100 alunos e apenas 20 concluíram o secundário, com aprovação final no exame de madureza (RELATÓRIO..., 1904, p. 24). Concorria, ainda, para a desordem dos trabalhos colegiais, a facilidade com que voltavam aos exames de segunda época, em março, os alunos que eram reprovados e aqueles que haviam fugido dos exames finais. Em suma, esses eram, segundo os professores, os principais problemas do regulamento de 1898 que comprometiam profundamente o ensino do Colégio Militar. A comissão ponderou que, além do ensino preparatório,

[...] que elle é obrigado a ministrar, de acordo com o objetivo a que se destina, conforme a sua origem e função social, o Colégio Militar deveria ter todas as cadeiras professadas nos mais complexos institutos de ensino secundário da Republica, e que excedem das exigidas para a profissão das armas. Porque então melhor atenderia aos alunos de varias procedências sociais, que ele em seu seio, abriga e que em outras profissões vão aproveitar a sua vocação. (CONSELHO, 1903, s/p).

Tal integração dos estudos de humanidades ao programa de ensino, de acordo com o parecer, importaria em modificação mínima para o Colégio, dada a capacitação dos seus docentes. Não foi raro os professores do Colégio também lecionarem em outras instituições, como o Ginásio Nacional, a Escola Normal e as faculdades. Dessa forma, eram docentes de renome, desejosos de um currículo ampliado que incorporasse disciplinas como, por exemplo, o Latim, que habilitaria o aluno a ingressar diretamente em qualquer academia superior, sem necessitar ir a outro estabelecimento completar os seus estudos, devido a deficiências no ensino ministrado pela instituição. A comissão sinalizava, de maneira clara, a procura da sociedade pelo curso secundário, acreditando que o programa do Colégio não deveria contemplar apenas o caráter preparatório para a carreira militar, mas sim ampliar sua clientela e, dessa forma, atender a outros segmentos da burguesia, que desejavam tão somente ter acesso a um ensino de qualidade sem, necessariamente, seguir a carreira das Armas.

Referidos professores aguardavam a possibilidade de o governo aprovar o projeto de reforma dos institutos militares de ensino, no qual constava o programa citado pelo comandante Costallat, apresentado já no ano seguinte ao regulamento de 1898, todavia, ainda tramitando no Senado Federal. A comissão afirmava que tal reforma lograria excelentes resultados no que tocava ao Colégio Militar. Considerados, porém, a escassez do tempo; a inutilidade do plano em vigor, que só havia prejudicado o ensino; o ano letivo que dentro em breve começaria e o mandato da comissão, concluiu-se que os principais inconvenientes indicados seriam remediados com as seguintes alterações de caráter urgente:

- No que diz respeito à admissão ao Colégio, o candidato que não soubesse ler e escrever, correntemente, e contar, não poderia ser matriculado.
- Para o curso secundário, seriam restabelecidas as cadeiras de mecânica e topografia, bem como o ensino de ciências físicas e naturais, que voltaria a ser ministrado nas cadeiras de física, química e história natural, além de criada a cadeira de latim.
- As disciplinas ensinadas no secundário voltariam a ser distribuídas por cinco anos, e as aulas de revisão, restabelecidas para todas as matérias, até o fim do curso. Não seria admitido à madureza, reiterado como o exame final de todas as matérias do curso secundário integral, o aluno que fosse reprovado em qualquer das disciplinas ensinadas no 5º ano.
- Só haveria segunda época de exames para o aluno do secundário reprovado em uma só matéria ou para aqueles que não tivessem feito exame na época normal, por doença.
- Como consequência desse plano de ensino, ficaria restabelecido o título de agrimensor para os alunos que concluíssem o curso do Colégio Militar.

Conforme o programa de ensino proposto, as disciplinas para o curso secundário seriam assim distribuídas pelos anos de ensino, com a respectiva carga horária:

Tabela 1 – Plano de ensino para o secundário proposto pelo Conselho de Instrução do Colégio Militar (1903)

MATÉRIAS	I Ano	II Ano	III Ano	IV Ano	V Ano
1) Latim				3	2
2) Português	4	3	2		
3) Frances	4	3	2	1	1
4) Inglês ou Alemão		3	3	1	1
5) Geographia	3	3	2	1	1
6) Historia				3	3
7) Corographia				2	2
8) Arithmetica	3	3			
9) Álgebra			3	2	2
10) Geometria			3	2	1
11) Topographia				3	3
12) Physica e Quimica	1	1	3	2	1
13) Historia Natural				3	2
14) Mecânica					4
15) Desenho	3	3	2	1	1

Fonte: Livro de Atas do Conselho de Instrução do Colégio Militar

A comissão que assinou o parecer estava constituída pelos professores Antonio Vieira Arêas Jr, Jonathas de Mello Barreto, Themistocles Nogueira Sávio, Luiz Carlos Duque Estrada, Sebastião Francisco Alves e Alfredo Julio de Moraes Carneiro, todos militares do Exército e da Marinha.

Semelhante reformulação retomava a discussão que perpassou a instituição militar desde o Império, sobre o que deveria prevalecer na formação do oficial do Exército: os saberes teóricos, ligados à cultura geral, ou o saber técnico-profissional, relacionado às práticas militares? Acentuava-se, desse modo, a perspectiva de uma parcela da alta oficialidade, direcionada para o fim do ensino qualificado como bacharelesco, como sugeriu Carvalho (2006, p. 25), tornando-o especificamente militar, a fim de formar não mais doutores, e sim, soldados! (COSTA; CUNHA, 2008, p. 352).

Entretanto, a persistência das censuras, vindas do campo militar ao novo regulamento de 1898, demonstra que, longe de atender às suas expectativas, as alterações realizadas não tinham sido suficientes, induzindo o ministro da Guerra a afirmar que ele “absolutamente não correspondia às necessidades positivas da vida militar” (RELATÓRIO, 1900, s/p). No tocante ao ensino secundário, além de reduzir o curso do Colégio Militar, descaracterizou o exame de madureza, tendo ensejado como referido, a proposição de um grupo de militares, na Câmara dos Deputados, à qual se referiu Costallat, aproveitando a possibilidade oferecida pela Lei n.º 560 de 31/12/1898, que autorizava o Executivo a rever a supracitada organização do ensino militar.

Essa iniciativa da cúpula militar ficou conhecida como o “Projeto Mallet”. Além do Comandante do Colégio Militar, compunha esse grupo o ministro da Guerra, marechal Mallet, o general Cantuária, chefe do Estado-Maior do Exército, o general Ribeiro Guimarães, Comandante da Escola Preparatória, o coronel Trompowsky, catedrático da Escola Militar e o general Francisco Teixeira Jr, comandante da Escola Militar, que propuseram uma reorganização total da educação militar. Cumpre esclarecer que alguns deles estiveram reunidos na elaboração da Reforma Benjamin Constant (MOTTA, 1998, p. 172).

Neste trecho da mensagem encaminhada por esse grupo ao presidente Campos Salles, foi-nos possível identificar a questão, presente já no período imperial e que, todavia, ainda permanecia no cerne das preocupações da alta oficialidade e da intelectualidade militar, acerca da instrução prática e de uma melhor formação de quadros para o Exército.

Ampliar os conhecimentos propriamente militares, atendendo a orientação prática dos respectivos estudos, tal foi o objetivo assaz considerado no presente projeto que, parece-me, trará reais vantagens ao exército (CÂMARA..., 1899).

De que maneira esse debate entre perspectivas acerca do ensino militar repercutiu no Colégio Militar? Nos anos iniciais da República, foram frequentes as manifestações advindas, quase sempre, dos professores militares, avalizando a Reforma Benjamin Constant que, estimulando um conhecimento teórico generalizante, habilitava os alunos para a vida em sociedade, o que repercutiu na defesa enfática da manutenção do exame de madureza, como instrumento de avaliação do cabedal intelectual dos alunos, necessário ao exercício da cidadania.

Já no período subsequente, com a hegemonia da fração agrária cafeeira e as alterações na cúpula do Exército, os interesses de ambos vão coincidir em relação à formação militar, na medida em que são mais favoráveis e empenhados à profissionalização do militar do que a sua politização, o que provocou a mudança naquela concepção do soldado-cidadão, conquanto o jacobinismo militar não se tenha esgotado com a morte de Floriano Peixoto (FLORES, 2010, p. 81).

Os diálogos travados e as ponderações apresentadas nas reuniões do Conselho de Instrução permitem-nos entrever a preocupação latente dos docentes militares com a formação dos jovens para a carreira das Armas, diante da desconstrução da Reforma Constant. Muito embora os professores, ciosos em garantir o bom nome da instituição e a excelência de uma educação seletiva, tenham encaminhado um novo plano de ensino que expressava a aspiração de que o Colégio Militar, além do inequívoco caráter preparatório, constituísse, verdadeiramente, uma opção de ensino secundário, atendendo a uma demanda proveniente não só das classes médias emergentes, mas também dos filhos da burguesia. Contudo, apesar das críticas e desconsideradas as expectativas do campo militar, esse projeto da cúpula do Exército não foi executado, o que determinou a permanência do regulamento de 1898 até 1905, para todo o ensino militar.

Referências

ARAÚJO, Antônio Martins de. “Hemetério José dos Santos: o demolidor de preconceitos”. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*. Rio de Janeiro, n. 7, 2004. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(20\)04.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(20)04.htm). Acesso em: 9 ago. 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS DA REPÚBLICA DO BRASIL. *Anais* [...] Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, sessão de 19/07/1899.

CARVALHO, José Murilo. *Forças Armadas e Política no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

COLEÇÃO DAS LEIS E DECRETOS DO BRASIL – República: Reforma Benjamin Constant, Decreto n. 371, de 2 de maio de 1890. Regulamento de 1898, Decreto n. 2881 de 18/4/1898.

COSTA e CUNHA, Beatriz Rietmann. *Ensino secundário militar na Primeira República: a construção dos Colégios Militares*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

COSTA e CUNHA, Beatriz Rietmann. “Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 352–364, maio/ago. 2008.

DANTAS, Carolina V. *O Brasil café com leite*. Mestiçagem e identidade nacional em periódicos: Rio de Janeiro, 1903-1914. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de Ordem e Progresso. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LEMOS, Renato Luis do Couto. *Benjamin Constant: vida e história*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997a.

LEMOS, Renato Luis do Couto. Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Editora FGV, n. 19, p. 67-81, 1997b.

LIVRO DE BOLETINS INTERNOS DO COLÉGIO MILITAR DO RIO DE JANEIRO, n. 630, de 8/01/1914.

MOTTA, Jeovah. *Formação do oficial do exército: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944)*. Rio de Janeiro: BIBLIEX Editora, 1998.

RELATÓRIO DO MINISTRO DA GUERRA GAL DIV JOÃO THOMAZ CANTUÁRIA. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

RELATÓRIO DO MINISTRO DA GUERRA MAL J. N. MEDEIROS MALLETT. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900. p. 16.

RELATÓRIO DO MINISTRO DA GUERRA MAL FRANCISCO DE PAULA ARGOLLO. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1904. p. 24.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

LIVRO DE ATAS DO CONSELHO DE INSTRUÇÃO DO COLÉGIO MILITAR:

CONSELHO de Instrução do Colégio Militar, 49ª sessão, 4/10/1897.

CONSELHO de Instrução do Colégio Militar, 67ª sessão, 15/3/1901.

CONSELHO de Instrução do Colégio Militar, 56ª sessão, 25/3/1899.

CONSELHO de Instrução do Colégio Militar, 77ª sessão, 5/3/1903.

ESCOLAS LIBERTÁRIAS: EXPERIÊNCIAS DA MEMÓRIA ANARQUISTA (SP - BARCELONA)

Walter Marcelo Ramundo

*A Escola é uma Sociedade e a Sociedade é uma Escola.
Viver para uma é viver para a outra.*

(Adolfo Lima, 1913)

Introdução

Entre o mar de escolas, das infinitas possibilidades de espaços formativos dessa natureza ao longo do tempo, aquelas compreendidas como libertárias figuram em poucas gotas, mas com existências que costumam garantir boas agitações. Nem tanto pelas possibilidades em concretizar as transformações sociais desejadas nas profundezas do oceano — apesar de sempre acreditar —, mas de produzir movimentos contrários aos sentidos previsíveis das marés. Não por acaso, as experiências formais de educação libertária, ainda que com contingentes relativamente reduzidos de envolvidos, costumam ser encerradas arbitrariamente por parte das forças governamentais, constituindo-se em espaços educacionais normalmente de pouca longevidade.

Essas experiências, de um modo geral, caracterizam-se pelos questionamentos mais ou menos abertos aos poderes estabelecidos e à padronização escolar percebida como autoritária. Acreditam que, sem depreender atenção à educação, a construção de *outros indivíduos*, uma nova sociedade desejada, dificilmente poderá se frutificar. Para tanto, o conhecimento sobre os fenômenos físicos e sociais — assim como suas formas de organização, princípios, metodologias de ensino e convivência — são percebidos como potentes armas, não de dominação ou de rearranjos dentro desse mesmo sistema, mas para estabelecer a confiança racional e comportamental que denunciem os descaminhos da injustiça e da desigualdade produzidos pelos humanos sobre eles mesmos. E é nesse sentido que a Igreja e o Estado, principais agentes orientadores das almas e dos cidadãos, que se mantêm onipresentes aos sistemas sociais, figuram enquanto alvos principais no direcionamento de suas críticas e ações.

De todo modo, quando observamos a *educação libertária* nos dias correntes, alertamo-nos para o conjunto de princípios político-filosóficos dos quais, indivíduos comprometidos com suas causas, procuram agir no sentido de transformar as relações sociais por meio de processos formativos. O lugar comum nas inúmeras tipologias de “*tendências da educação*” reside entre aquelas mais progressistas, um “*modelo*” até instigante, muitas vezes denominado utópico, que se constituiu ao longo dos últimos dois séculos, a partir de práticas mais ou menos coerentes em direção à *autogestão, à liberdade e ao antiautoritarismo*. Esses termos, além da ausência de um exclusivismo no âmbito libertário, abarcam a complexidade que a própria historicidade os impinge, verificada pelas múltiplas compreensões ou gradações práticas e discursivas, dentro e fora dos meios ácratos.

Para além dessas tentativas mais simplórias de classificação, comuns aos manuais de história da educação¹²³, anarquistas foram acumulando experiências educacionais próprias, com teóricos e

¹²³ Lembrado que a temática libertária foi praticamente inexistente em manuais de história da educação ao longo do século 20 no Brasil, como verificou a análise de Francisco Robson de Oliveira, *Educação e revolução social nas páginas libertárias: a circulação do conhecimento pedagógico anarquista europeu no Brasil entre as primeiras décadas do século XX*. Fortaleza, 2014.

idealizadores que passaram a compor aquilo que podemos compreender como *campo*¹²⁴; e é desse conjunto monumental relativamente estável que os estudos acadêmicos educacionais mais recentes recorrem no intuito de romper com o silêncio e desenvolver análises de diferentes matizes.

Discorrer sobre a história da educação libertária, suas escolas e pensadores, é ir ao encontro das memórias possíveis sobre algumas das instituições de ensino formal “disponíveis”, que apesar das diferenças entre si, atendem demandas específicas para perfilarem nesse campo; estes e não outros atores/ autores que foram legitimados, valorizados e resguardados; além de ter ciência das perdas e disputas que necessariamente ocorrem nos processos sociais de construção da memória. Desse modo, o percurso das escolas formais selecionadas e lembradas não podem ser compreendidos sem intencionalidades, aos moldes historicistas, mas escolhas da memória coletivas que desejavam manter forte a centelha das mudanças sociais profundas, bem como experiências e nomes que orientem os sentidos dessas mesmas lutas.

Pela memória militante, precipuamente, a evocação desse passado manifesta-se na valorização da causa, evidenciando quase sempre as dificuldades de sobrevivência em meios às inúmeras adversidades — financeiras, policiais ou filosóficas — comuns aos que se propõem esmorecer padrões hegemônicos. Ainda quando ausentes dos ambientes de pesquisa acadêmica durante a maior parte do século 20, esse conjunto foi se delineando entre simpatizantes em círculos mais restritos, sendo retratada com poucas variações sob olhares mais descritivos, tanto pela seleção de informações quanto pelas construções narrativas.

Com a expansão dos programas de pós-graduação, os estudos que procuraram racionalizar as memórias pela pesquisa histórica, tomaram como ponto de partida as próprias memórias da militância libertárias, por vezes, confundindo-se com estas. Esses processos talvez desvelem os motivos de uma constante postura denunciadora nos trabalhos, recarregando o sentimento de exclusão e silenciamento de seu legado na esfera educacional. Assim, *dar voz*, valorizar personagens menos habituais no campo educativo mais amplo, descrever e organizar fontes — normalmente periódicos operários do início do século 20 — tornaram-se prioridade que, por vezes, salientam inovações e reproduzem *ineditismos* inerentes à própria propaganda militante.

Apesar dessa produção acadêmica não ser propriamente volumosa, podemos dizer que se manteve em constante interesse enquanto consciência político-pedagógica crítica desde a década de 1970-80, havendo um incremento quantitativo e qualitativo de dissertações, teses e artigos principalmente nesta última década. A maior disponibilidade de informação sobre o anarquismo nos canais virtuais em meio à crise do sistema político representativo parece contribuir para esse aumento, dirimindo, relativamente, a ideia de caos e baderna comumente associados ao anarquismo. O enfraquecimento do comunismo de estado enquanto modelo alternativo de superação ao capitalismo também parece ter representado uma promoção em seu interesse. Especificamente em relação à educação, percebemos que inúmeras das orientações da “*vanguarda pedagógica*” da atualidade tocam em elementos que com facilidade poderiam ser identificados enquanto libertários, tais como a construção da autonomia, o respeito pelas individualidades e a participação de crianças/jovens nos espaços escolares; e como protagonistas de suas próprias vidas.

Vivenciando e observando criticamente a realidade em diversos contextos e travando lutas emergenciais que se acumulam no tempo, os educadores libertários procuram desencantar o mundo dos seres mágicos, dos dogmatismos, da necessidade de distinção, da ilusão representativa e

¹²⁴ Pierre Bourdieu teorizou o campo como um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. Campo, assim, pode ser compreendido como um microsistema social com leis e regras específicas, mas, ao mesmo tempo, relaciona-se a um espaço social mais amplo.

construir formas de autonomia, liberdade, solidariedade e justiça. Todavia, ainda que se reconheça que as experiências proporcionadas pelo estar no mundo sejam nossos grandes mestres, na medida em que a instituição escola passou a maior destaque na trajetória formativa dos pequenos indivíduos — incluindo a gradual obrigatoriedade e alargamento dos anos escolares — a atenção destinada a educação formal acenou às organizações dos trabalhadores e outros idealizadores, percebendo neste, um poderoso instrumento de manutenção ou de transformação das condições sociais, sejam elas libertária ou não.

A historicidade do campo da educação libertária: Espanha e Brasil

Entre os anos 1960 e 1980, houve uma lenta retomada de interesse nos estudos sobre o anarquismo potencializada em maio de 1968, na formação da “Nova Esquerda”, na intensa crítica aos sistemas educacionais e contra as diversas manifestações do autoritarismo. O denominador comum é uma revolta contra a autoridade do Estado e da família (MORIN, 2008). Desenvolveram-se, nesse contexto, algumas das produções que constituem estudos de referência sobre o anarquismo e, similarmente, referências balizares sobre educação libertária, com a organização de documentos, disposição de experiências formais/informais e maior divulgação dos grandes teóricos que seriam reforçados, revisitados e analisados posteriormente.

Compreendendo a educação como elemento balizar para transformações e em momento de forte crítica à estrutura autoritária em todos os níveis, as experiências educativas ácratas passariam a maior evidência por suas posturas contrárias à burocratização escolar, pela leitura, segunda a qual, a escola hegemônica mais reproduzia desigualdades e domesticava mentes e corpos que propriamente contribuía para a superação das mazelas sociais ou à emancipação que anunciava oferecer. A sociologia da educação de Bourdieu e Passeron nortearia, em boa medida, essa percepção crescente, e que os anarquistas observavam fazia tempo. Os estudos de Michael de Foucault, apresentados nesse contexto, também passariam à referência, considerando a dominação e o poder não somente originários de uma única fonte como o Estado, mas múltiplos e difusos, com características disciplinares, sobretudo nos meandros educativos institucionais.

Assim, nos movimentados anos 70, algumas das bandeiras libertárias da autogestão, da liberdade, da educação integral, do internacionalismo, da autonomia, da solidariedade e principalmente do antiautoritarismo ganhavam forma e sentido pedagógico. Ao mesmo tempo, parte dos militantes anarquistas e/ou estudiosos da educação libertária procuravam distanciar-se das concepções mais liberais de educação, centradas na liberdade enquanto compreensão mais individualista, o que, naquele momento, pareciam concordar pelas críticas, mas com finalidades quase antitéticas.

Nesse cenário, a Espanha apareceria como lócus privilegiado em se tratando de educação libertária, não somente por seu passado de forte presença anarquista, mas, sobretudo, pela memória referendada à *Escuela Moderna*, a *Semana Trágica*¹²⁵ e a execução de seu fundador, Francisco Ferrer. Estes entrariam definitivamente entre os fatos espanhóis marcantes do início do século 20, acabando por destacar aspectos do funcionamento da escola, seus princípios e a crítica às escolas

¹²⁵ A *Semana Trágica* foi uma insurreição de caráter popular ocorrida em várias cidades catalãs, mas principalmente em Barcelona, durante a última semana — de 26 a 31 — de julho de 1909. O motivo foi o recrutamento de reservistas à guerra do Marrocos, no qual o governo, ainda traumatizado pela perda de Cuba e das Filipinas onze anos antes, acreditava que a Espanha poderia recuperar seu prestígio exterior e a ideia de uma nação imperial. Entre os recrutados estavam apenas a população mais pobre que não podia pagar a cota que os isentava do serviço militar, homens casados e com filhos, em sua maioria. Os anarquistas dos bairros populares iniciaram os protestos, inúmeros prédios religiosos foram queimados e barricadas erguidas em diferentes áreas da cidade.

de seu tempo. Também pela repressão governamental, estes espelhavam instituições escolares que pareciam se perpetuar no tempo, até a *transição democrática*. Assim, ao abrir-se à problematização sobre os acontecimentos traumáticos de sua história, sobretudo a Guerra Civil, os espaços educativos eram destacados e percebidos como determinantes à manutenção eficiente do regime franquista que perdia fôlego.

No *Museu d'Història de Catalunya* (inaugurado em 1996), em exposições permanentes, além da presença da Semana Trágica e da menção a Ferrer, uma grande instalação contrapõe duas salas de aula: de um lado, o modelo de educação franquista, do outro, o breve modelo educativo da Segunda República (1931-33). Enquanto crítica à primeira, uma placa afirma que em apenas dois anos de República, a escolarização quase completa e mista foi alcançada na Catalunha, mas as diretrizes rígidas de controle e censura que perseguiu, exilou e executou docentes de inclinação políticas contrárias — colocando paramilitares em seus lugares —, traçaram outros rumos à região.

Figura 1 – Representação da sala de aula franquista do Museu d'Història de Catalunya¹²⁶



Fonte: fotos do autor, retirada no Museu d'Història de Catalunya, em novembro de 2019

Durante o franquismo, o sistema educacional voltou a separar escolas por sexo, com forte participação da Igreja — inclusive com o “*retorno*”¹²⁷ do ensino religioso obrigatório —, suspendeu escolas laicas e segregou classes sociais pelas possibilidades de percursos formativos, mais técnico ou mais científico. Apesar da maior universalização da escola, sempre positivadas por gráficos e estatísticas característicos dos modelos tecno-burocratas, esses supostos avanços vieram acompanhados de doses cavalares de patriotismo, dogmatismos e repressão, aspectos que enfrentavam um forte sentimento contrário, deslocando Ferrer e a Escola Moderna à consciência histórica de um impressionante *continuum* de luta.

A *Ley General de Educación* ou *Ley Villar Palasí* (1970) veio à lume para tentar reconfigurar o sistema educativo sob bases mais liberais, enfatizando maiores cuidados aos processos individuais, às múltiplas competências e às novas demandas de trabalho no setor de serviços. Na compreensão mais consensual da historiografia da educação espanhola, essa norma marcou um ponto de inflexão, menos pela eficiência de seus dispositivos e mais pela não aceitação da imposição por instâncias

¹²⁶ Sala de aula franquista no Museu d'Història de Catalunya. Representações da Igreja e do Estado estão ao lado de instrumentos de castigo dos alunos, além do conteúdo histórico (retirado de um livro) validando a expulsão dos judeus pelos Reis Católicos ao final do século 15.

¹²⁷ Considerando o fim da obrigatoriedade do ensino religioso na Segunda República, mas a manutenção dessa disciplina em termos efetivos.

governamentais, consubstanciando movimentos de ações pedagógicas inovadoras, verificadas por uma série de iniciativas que passaram a repensar o espaço escolar, as práticas docentes e os modelos alternativos.

Paulo Freire, Freinet, Illich e — um pouco mais tarde Montessori — eram discutidos em associações e sindicatos docentes. Segundo Tamar Groves (2013), pensava-se solidariedade, rejeição ao autoritarismo, a defesa da racionalidade, da qualidade multidimensional de personalidade, da criatividade; ao mesmo tempo em que se obliterava livros com orientações mais tradicionais. O pensamento crítico revalorizou-se enquanto ideal, métodos pedagógicos baseados na memorização foram percebidos como instrumentos a serem superados à qualificação de um ensino, e experiências cujas escolas eram estabelecidas como uma cooperativa de professores não era tão incomum em diversos centros espanhóis.¹²⁸ Nesse contexto, em 1978, a *Escuela Libre Paideia* inicia sua jornada pela iniciativa de três professoras e cuja maior referência pedagógica ficou destinada à Josefa Martín Luengo, a Pepita. Apesar de inicialmente não se autodenominar libertária, aproximou-se da CNT e, gradativamente, passou a um maior engajamento pela consciência política de suas ações.¹²⁹

Nesse mesmo ano, surgia umas das obras que passaria a referência da pedagogia libertária. O *Breviário del Pensamiento Educativo Libertário*, de Tina Tomassi (1978), editado em diversos países do mundo, organiza e relaciona o pensamento de grandes nomes do anarquismo e suas contribuições relacionadas à educação, tais como: Godwin, os utópicos, Stirner, Proudhon, Bakunin, Tolstói e Kropotkin. Perpassa a influência positivista da virada do século como postura emancipadora e ainda descreve experiências de algumas escolas que se tornariam *clássicas* em qualquer listagem desta natureza, como os orfanatos de Cempuis, La Ruche, as sempre presentes Escolas Modernas e mesmo a controvertida e mais apartada Summerhill. Argumenta, ao final, a relevância de uma proposta libertária à educação e os motivos pelos quais se deve aplicá-la. O tom é de divulgação e engajamento, evocando em maio de 1968 como ponto de inflexão, convidando a todos num movimento em prol de uma educação transformadora para uma sociedade mais justa.

Foi nesse contexto de renovação pedagógica que Pere Solà publicava estudos sobre a história das escolas racionalistas no início do século 20, da então Catalunha industrial — *Las escuelas racionalistas en Cataluña 1909-1939* (1976) —, demonstrando a expansão do ensino laico e racionalista, principalmente após o fuzilamento de Francisco Ferrer. Pouco mais tarde, o mesmo autor apresentou os pressupostos, a vida e as idealizações em *Francesc Ferrer i Guardia i l'escola moderna* (1978), instituindo alguns dos parâmetros acerca de princípios e de práticas escolares quase sempre presentes nas análises posteriores sobre as escolas formais libertárias.

A preocupação de Pere Solà, de todo modo, está nos meandros das ideias, estabelecendo relações entre o pensamento ferreniano e a corrente de livres-pensadores que enxergava o racionalismo como algo natural, o reencontro do homem consigo mesmo e distante de ideologia. O mesmo autor ainda aponta para divergências em relação aos aspectos sociais mais diretos da escola à causa dos trabalhadores e às desigualdades de classes, valorizando outras ações existentes em sindicatos e ateneus sob coordenação da CNT, sendo mais significativas daquilo que se propunha, os quais ficariam menos evidentes na própria memória após o crescimento das escolas racionalistas e a comoção

¹²⁸ No site Ludus são inúmeras as experiências tidas como alternativas dentro do território espanhol surgidas no período, demonstrando a força da renovação pedagógica naquele momento. Disponível em: <https://ludus.org.es/es/projects>. Acesso em: 1 abr. 2021.

¹²⁹ Pepita, por diversas vezes, afirmou sobre o processo de tomada de consciência entre a prática que se desejava e sua relação aos ideais anarquistas, o que não ocorreu anteriormente pelas próprias dificuldades de formação política no contexto repressor franquista.

proporcionada pelo fim trágico de Ferrer. Acrescentamos o próprio fortalecimento da escolarização ao longo do século contribuiria ao interesse maior por experiências de ensino mais formal, como a oferecida pela Escola Moderna.

Apesar das referências diretas com os pressupostos da Internacional capitaneados por Proudhon em relação à educação, da propaganda anarco-sindicalista, Solà ainda estabelece limites entre essas ideias cunhadas mais coletivamente e as ações da escola racionalista de Ferrer que, por sua vez, tiveram mais força e seriam transplantadas enquanto modelo ideal a outras realidades na própria Espanha e mundo afora, como na Argentina, Estados Unidos, México e Brasil.

Na Espanha, o debate em torno do legado de Ferrer continua problematizado entre detratores e simpatizantes que tentam situar o lugar do pedagogo na história da educação. No Brasil, esse debate se faz menos presente, sendo a Escola Moderna um *continuum* positivo e replicado nas escolas libertárias organizadas na década de 1910, principalmente a de João Penteadado e a de Adelino Pinho, Escola Moderna N°1 e N°2 respectivamente, ambas na cidade de São Paulo.

Nos anos finais da década de 70, Maurício Tragtenberg destacava a educação libertária, em boa medida, a partir do que se conservou sobre a Escola Moderna de Ferrer, passando a ser referendado como interlocutor entre a militância anarquista e a academia. No momento de tensão em relação ao regime militar, mas de esperanças renovadas em novos modelos de organização dos movimentos sociais e da escolarização, Tragtenberg perfilava críticas agudas ao modelo educativo brasileiro e encontrava na pedagogia crítica e nas experiências libertárias possíveis saídas para as questões sociais mais alarmantes.

Já no primeiro número da Revista Educação & Sociedade, lançada pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), o qual foi um dos fundadores e membro do Conselho Editorial, Tragtenberg destacou a vida e obra de Francisco Ferrer y Guardia. Por meio dessa análise, Tragtenberg reafirmou a crítica à escolarização burocrática, ao mesmo tempo em que valorizava vigorosamente os princípios da pedagogia libertária: uma educação sem prêmios ou castigos, centrada no interesse do aluno:

[...] uma educação antidogmática e que recusa atitudes que levem o educando a competir e a procurar superiores para admirar e inferiores para desprezar”. Prossegue, “a competitividade no ensino leva a excesso de trabalho intelectual e físico, que deforma inteligências, desenvolvendo certas tendências e atrofiando outras (TRAGTENBERG, 1978, p. 23).

Com longuíssimas passagens da obra de Ferrer sobre a Escola Moderna, Tragtenberg relaciona a influência do pedagogo catalão à criação das Escolas Modernas brasileiras, desejando alertar que o legado do autor estava apagado na memória da educação brasileira, dando-lhe uma voz direta.

Assim, a relação de Tragtenberg com a Escola Moderna e o pensamento de Ferrer — e Bakunin — é pela via da crítica ao modelo vigente educacional brasileiro e pelo referencial de Michael de Foucault em Vigiar e Punir; a Escola Moderna valorizava-se pelo contraponto às instituições brasileiras presentes, nas quais eram percebidos por aquilo que identificamos como educação tradicional, a saber: ênfase à memorização, no sistema obsessivo dos exames, no processo discriminatório de inclusão/exclusão dos educandos, e do qual os próprios docentes embalavam, segundo suas próprias palavras, trabalhos mortificantes.

Nesse sentido, a memória da Escola Moderna era exemplo de que os caminhos poderiam ser distintos; uma pedagogia pautada na solidariedade, na autonomia e liberdade dos estudantes, bem como na autogestão administrativa. A divulgação da Escola Moderna passava, então, pelo arquétipo

de realização pedagógica, marcando consideravelmente a forma pela qual seus simpatizantes observavam essa experiência educativa. Ademais, Tragtenberg, possivelmente a partir de Solà, exaltou de maneira similar o modelo pedagógico libertário experimentados no Sindicato do Ensino da Espanha (ligado à Confederação Nacional do Trabalho). Em termos práticos, desenvolveu uma campanha contra o sistema de exames, questionando os mecanismos de avaliação e a titulação enquanto fonte de privilégios. Apesar da entrada de Tragtenberg, essa enunciação ficaria ainda restrita aos poucos interessados se comparada a uma maior divulgação nos dias correntes.

Os trabalhos de Flávio Luizetto também passaram a referência a partir de *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920* (1984) e inúmeros textos posteriores abordando a temática como *O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 1 (1912/1919)* (1986); *Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX* (1982); *Utopias anarquistas* (1987); “*Educação Libertária*” (1989); *Presença de Francisco Ferrer no Brasil: a experiência da Escola Moderna nº 1 de São Paulo* (1994). Dedicado em situar a pedagogia libertária no campo da história da educação, Luizetto pode ser compreendido como aquele que procura encontrar nos periódicos brasileiros vestígios sobre as experiências pedagógicas libertárias com a finalidade de fortalecer as convicções dos princípios ácratas em oposição à pedagogia tradicional. A organização do acervo inicial, que pertencia ao militante sindical e anarquista Edgard Leuenroth,¹³⁰ falecido em 1968, também contribui enormemente às buscas dessa natureza e na evidência do anarquismo em meio ao mundo do trabalho. Contudo, a busca pelas experiências educacionais formais libertárias no Brasil, necessariamente percorreriam as orientações da *Escuela Moderna* barcelonesa.

Silvio Gallo tornar-se-ia outra referência nos estudos sobre educação libertária, principalmente no que concerne à sistematização dos preceitos da filosofia política e no contexto histórico do operariado na Internacional. Já em sua dissertação, discorre sobre as contribuições de Proudhon e Bakunin, além de apresentar duas outras experiências emblemáticas sobre *espaços formais* de educação libertária: La Ruche, de Sébastien Faure, e o Orfanato de Prévost, de Paul Robin. Gallo também se preocupa em distinguir os preceitos liberais dos libertários, principalmente no que diz respeito à ideia de liberdade. A apresentação da Escola de Ferrer também se faz presente em vários de seus trabalhos, considerado por ele mesmo como a “*mais importante experiência pedagógica libertária, devido a novidade da proposta e seus resultados*” (GALLO, 1995, p. 10)

Esses estudos na Espanha e no Brasil nortearam trabalhos subsequentes, principalmente no que tange aos conteúdos que passaram a fazer parte da historiografia sobre a educação libertária. Do mesmo modo, a listagem de escolas formais, com uma polêmica e outro acréscimo, estabiliza-se e, frequentemente, aparece em trabalhos acadêmicos mais contemporâneos sempre como exemplares. A Escola Moderna de Barcelona, por tudo que envolveu seu idealizador, pela sobrevivência de vastas fontes possibilitadas pela existência da *Fundació Ferrer i Guardia*¹³¹ — além de se tratar de uma escola que contava com uma editora —, passou a lugar de memória no qual todos aqueles que procuram compreender os caminhos das pedagogias libertárias acaba percorrendo.

¹³⁰ Edgard Frederico Leuenroth (1881-1968) foi um célebre militante anarquista atuando na imprensa operária no século 20, nasceu em Mogi Mirim (SP), filho de Waldemar Eugênio Leuenroth e Amélia de Oliveira Brito e mudou-se para São Paulo aos 5 anos de idade. Trabalhou desde os 10 anos de idade e em 1897 ingressou no jornal *O Comercio* de São Paulo onde exerceu por 12 anos a atividade de tipógrafo. Em 1897, com material de uma tipografia que comprara, funda seu primeiro periódico, o jornal crítico e literário *O Boi*, publicado até 1898, que daria origem à *Folha do Braz*, órgão defensor dos direitos dos moradores daquele bairro. Disponível em: <https://www.ael.ifch.unicamp.br/edgard-leuenroth>. Acesso em: 30 set. 2020.

¹³¹ Ver: <https://www.ferrerguardia.org>. Acesso em: 30 set. 2020.

Experiências de ensino formal consagradas pela memória

No tempo presente, quando falamos em educação formal libertária, ficamos limitados a poucas referências com alguma comprovação documental. Jornais operários no Brasil do início do século 20, por exemplo, apontam para existência de inúmeras instituições dessa natureza, mas de difícil confirmação. O mesmo acontece em trabalhos posteriores que mencionam escolas por suas aparições nessa imprensa, mas com poucos avanços em possíveis análises. Nesse sentido, a Escola Moderna N°1, dirigida por João Penteadado, normalmente é aquela que oferece algumas leituras, quase sempre relacionadas à “matriz” espanhola.¹³²

No âmbito mais geral, a concentração dos estudos e memórias relativos às escolas/experiências formais elencadas como libertárias ocorre, sobretudo, entre meados do século 19 e as primeiras décadas do século 20, momento historicamente mais emblemático de fortalecimento do anarquismo e das organizações anarco-sindicalistas. Quatro delas figuram com maior incidência, versando sobre suas motivações, objetivos, princípios e alguns dos métodos aplicados: Iasnaia Poliana, Orfanato de Prévost, La Ruche e a Escola Moderna.

Em comum, além da origem europeia — Rússia, França e Espanha —, a iniciativa mais ou menos personalistas que poriam em prática concepções de ensino percebidas como transformadoras. Tolstói, Ferrer e Faure obtiveram recursos, ainda que de maneiras diferentes, para estas empreitadas; Robin, por sua vez, assumiria a direção de um orfanato doado à prefeitura de Cempuis. Percursos bem distintos quando comparamos às Escolas Modernas paulistas que, após intensa mobilização e comoção — pela morte de Ferrer —, instaurou-se uma Comissão Pró-Escola Moderna (1909-1912), que procuraria arrecadar fundos e congregar possíveis interessados em desenvolver o ensino racionalista na cidade.

A democrática Summerhill, apesar de constar em diversas ocasiões como no *clássico Breviário del Pensamiento Educativo Libertario*, de Tina Tomassi, cada vez mais é percebida distante dos objetivos coletivistas e dos princípios norteadores defendidos por estudiosos e militantes do campo. Do mesmo modo, as Comunidades escolares de Hamburgo, experiência presente na Alemanha do pós-guerra, raramente são mencionadas no Brasil, embora figurem com alguma frequência na memória educacional libertária europeia.¹³³

Em trabalhos mais recentes no Brasil, como o de Tatiana Calsavara e Rogério Castro, a Escola Oficina N°1 começa a ser destacada, em boa medida, a partir do magistral trabalho de Antônio Candeias, que observou essa experiência como “modelo educativo libertário ou modelo libertário

¹³² Ressalta-se a existência da documentação que compõe o Acervo João Penteadado do CME/Feusp que foi doada, em 2005, por herdeiros do educador anarquista João de Camargo Penteadado (1877-1965). Os documentos cobrem toda a existência da instituição escolar dirigida por Penteadado, que vai de 1912 (quando foi fundada por anarquistas com o nome de Escola Moderna N° 1) a 2002 (quando o Colégio Saldanha Marinho encerrou suas atividades). O Arquivo João Penteadado agrega tanto documentos institucionais quanto documentos pessoais acumulados pelo professor João Penteadado, que expressam com relevante ineditismo o pensamento de um importante militante da educação libertária no Brasil. Ao longo de aproximadamente cinco anos, a equipe do Centro de Memória da Educação fez recolhimentos diversos, em diálogo constante com os herdeiros-doadores. Todavia, relativos a Escola Moderna, encontramos somente duas edições do Boletim da escola e poucas edições do jornal Início, produzido por alunos, relativo ao período.

¹³³ O percurso sobre as experiências de Hamburgo constitui-se entre os casos interessantes de fortalecimento dos posicionamentos políticos libertários dos anos 1970. Essas escolas públicas tiveram no contexto do pós-guerra, maiores cotas de liberdade para implementar experiências inovadoras, sobretudo com a forte participação dos alunos na organização da escola. Tiveram pouco tempo de existência, mas suficientes para o pedagogo suíço-alemão Jakob Robert Schmid produzir um estudo acadêmico crítico poucos anos depois, em 1936. Essa obra caiu no esquecimento até ser recuperada no início dos anos 1970, no momento de contestação Maio de 1968. O caráter antiautoritário da experiência chamou a atenção da esquerda e principalmente de anarquistas franceses e espanhóis, que produziram edições retirando o posicionamento do autor criticando a experiência e produzindo um elogio aos Mestre-Camaradas e à Pedagogia Libertária. Ver a polémica em *La manipulación mediante la traducción: la difusión de un estudio sobre las escuelas experimentales de Hamburgo (1919 - 1933) en los años 1970*, por Ana Martínez Martínez, Christian Roith, Universidad de Almería. Disponível em: <https://w3.ual.es/~chroith/pdf/Schmid.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

de escola”.¹³⁴ A Escola Oficina Nº1, para esse autor, consistiu em “um caso único, se não em Portugal, pelo menos em Lisboa, quer devido ao tempo, quer devido à solidez das suas concepções pedagógicas” (CANDEIAS, 1992, p. 2).

Criada em 1905 pela Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas por maçons, republicanos e anarquistas, tinha como objetivo receber alunos de bairros operários, acabando por instituir um ensino de educação integral, confluindo concepções educacionais anarquistas entre outras advindas da Educação Nova. De vida longa, fundada somente em 1987, a escola passou por diversos momentos, mas teve com a presença de Adolfo Lima, sua fase mais “libertária”.

De origem aristocrata, assíduo contribuidor em periódicos anarquistas, mas discreto em suas manifestações políticas, Lima marcou presença nos anos iniciais da escola, incentivando e implementando inovações. Defendia fortemente a responsabilidade consciente de professores e alunos quanto aos compromissos assumidos e, sobretudo, criticava veementemente a distinção entre trabalhos manuais e intelectuais — científicos e artísticos. Afirmava que o ensino clássico voltado para os ricos e o profissional para os pobres — crítica comum anarquista — separava indivíduos em castas sociais e econômicas.

Assim, a educação integral, para além da formação de pessoas completas, seria um caminho para se combater a manutenção das desigualdades sociais observadas. Seguiu-se, assim, um modelo recorrente entre as escolas libertárias, como a suspensão de exames e provas, de valorização do estudo científico — incluindo o caso ainda raro de sociologia —, uma série de experimentações científicas, artísticas e de ofícios que poderiam se tornar futuras profissões. Incrementou peças teatrais, aulas de natação, de desenho, de botânica, entre várias oficinas como marcenaria, talha, escultura, modelagem, costura e cozinha, para ambos os sexos. Assim como La Ruche e o orfanato em Cempuis, instituiu-se a politecnia, elemento fundamental da educação libertária e do pensamento educacional de Proudhon.

Figura 2 – Escola Oficina Nº1, Oficina de Marcenaria Mista, Posterior a 2012



Fonte: Arquivo Nacional da Torre do Tombo

¹³⁴ Por modelo libertário de escola, ao contrário do que normalmente se entende por tal expressão, utilizada sobretudo para definir experiências pedagógicas de caráter não diretivo, entendemos nós o cruzamento entre as concepções pedagógicas da educação nova com as características e preocupações de ordem educativa e social do socialismo em geral, no nosso caso particular, do anarco-sindicalismo (CANDEIAS, 1994, p. 28).

Crítico radical do clericalismo e das escolas confessionais, Lima percebia a transmutação desse modelo escolar para a arregimentação republicana patriótica e militarista, tão nocivas aos indivíduos quanto a anterior:

O governo provisório, substituindo o ensino congregacionista ou jesuítico-religioso pelo militarista-patrioteiro, não faz mais do que substituir o milagre idiota pela força estúpida, a mentira religiosa pela violência militar, pela mentira patriótica. É dar igualmente um veneno corrosivo e pervertedor em vez de lições e exemplos essencialmente morais sobre a verdade, a justiça, a solidariedade! (LIMA, 1914, p. 40).

Concordando com Adolfo Lima em relação à importância de uma educação integral e veementemente contrário aos dogmatismos de caráter religioso ou cívico, Ferrer, a partir da herança de uma amiga e ex-aluna francesa, fundava, no ano de 1901, uma instituição com características mais próximas daquilo que convencionamos chamar de organização escolar científica. Localizava-se no espaço urbano, próximo à região portuária, num pequeno prédio na rua Baillèn, número 56. Para além de suas concepções, a sequência de fatos que se sucederiam com o fim trágico do Ferrer redimensionaria o significado da escola em seu próprio tempo, mas também na memória espanhola, com desmembramentos mundiais pelos círculos libertários.

O fechamento definitivo do espaço aconteceu antes mesmo do fuzilamento de Ferrer. Em 1906, em decorrência de um fracassado atentado à bomba contra o rei Alfonso XIII por Mateo Morral — que havia trabalhado na escola e que tinha ligações com o pedagogo catalão —, a escola teve que encerrar suas atividades. Contudo, o ideário e a militância para a instituições de escolas racionalistas se mantiveram crescentes na Catalunha, na Espanha, na Europa e outras partes do mundo, fortalecido também pela criação da *Liga internacional para la educación racional de la infancia* (1908)¹³⁵, tornando-se um objetivo ainda mais potente a partir de 1909.

A primeira página da edição n.º 1 do Boletim da Escola Moderna, dirigida por Penteadó, dimensiona a referência destinada à escola barcelonesa, cujo lançamento coincide com o aniversário de nove anos da morte de seu fundador e com texto do próprio Ferrer na defesa do racionalismo científico e das coeducações, dois de seus posicionamentos mais destacados. Na Escola Moderna de Penteadó, exibia-se um retrato na parede do pedagogo catalão, além de se venderem medalhinhas com a imagem de Ferrer, um mártir da pedagogia criado pelo governo espanhol (CALSAVARA, 2012).

Fundada em de 1912, Escola Moderna n.º 1 instalou-se no bairro de Belenzinho, inicialmente na Rua Saldanha Marinho, migrando anos depois à Rua Celso Garcia até seu fechamento. Penteadó, diferentemente do ateísmo militante de Ferrer, conservava ligações com o espiritismo e com os valores cristãos, confirmado pelas inúmeras metáforas bíblicas que se valia em seus escritos. A convergência entre o pensamento do espiritismo, do anarquismo e do positivismo tinham residia no uso comum do discurso científico que atuava no combate entre as luzes da razão e as trevas do arcaísmo.

João Penteadó ocupou o cargo de diretor durante quase toda a existência da Escola Moderna N.º1, que foi fechada em 1919, decorrente de uma perseguição aos anarquistas. Ironicamente, assim como o caso da Escola Moderna de Barcelona, o estopim do processo de perseguição às escolas anarquistas, orquestrado pelo escolanovista Oscar Thompson, foi um atentado com bomba, ocorrido em 19 de outubro de 1919. Penteadó, diferentemente do trágico final de Ferrer y Guardia, não foi preso, de modo que, tempos depois, foi diretor de outras instituições escolares, não abrindo mão completamente dos ideais e métodos utilizados na Escola Moderna N.º1 (PERES, 2012).

¹³⁵ A Liga Internacional da Educação Racional da Infância, fundada em 1908, foi um espaço que agregou além de Ferrer e Robin, cientistas e educadores. Todos eles assinaram inúmeros artigos sobre educação integral, renovação educacional, educação laica, educação e trabalho, entre outros assuntos constantes na *Revue L'Ecole Rénovée*, vinculada à Liga, editada em Bruxelas e Paris.

Figura 3 – Capa da primeira edição do Boletim Escola Moderna Nº1, São Paulo 13/10/1918



Fonte: boletim da Escola Moderna, de 13/10/1918

O livro póstumo com textos de Ferrer (1912), organizado por Anselmo Lorenzo, contribuía para difundir os princípios da escola barcelonesa, bem como sua organização e as lutas de seu tempo. A fundamentação da escola barcelonesa residia em alcançar amplas transformações sociais pelas vias do racionalismo, estabelecendo, na mesma proporção, um bombardeio a qualquer inscrição religiosa na vida social dos indivíduos. O dogmatismo e as conclusões sobre as coisas que não tivessem consonância com a experiência e a observação empírica ficariam longe do horizonte da escola. “La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruídas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio” (FERRER, 1912, p. 8). Ainda que concordasse com a ampla defesa do racionalismo, Penteado, por sua própria convicção, distanciava-se de alguma das propostas advindas de Ferrer e que tinham presença marcante na estrutura da escola de Barcelona, como as frequentes conferências dominicais, aberta ao público geral. Estas eram ao mesmo tempo uma desejada orientação ao racionalismo, mas, sobretudo, uma provocação que simbolizava a substituição de um dia comumente consagrado à religião católica a uma finalidade científica.

A coeducação figura entre os posicionamentos mais presentes das Escolas Modernas. Em relação a de classes, Ferrer argumentava que caso fizesse uma distinção dessa natureza, se fosse uma escola somente para os deserdados, acabaria por antecipar o ódio e a rebeldia que são sentimentos justos, mas próprios dos adultos. Uma escola de ricos, por seu turno, inclinar-se-ia, racionalmente, para defesa da manutenção de seus privilégios. Dessa forma, defendeu que “La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora” (FERRER, 1912 p. 15). Quanto à coeducação dos sexos, combate a tradição cristã também por arregimentar a assimetria entre homens e mulher e cuja educação mista deveria romper com esta naturalização. “El hombre la há convertido en perpetua menor. Una vez mutilada ha seguido para con ella uno de los términos de disyuntiva siguiente: o la oprime y le impone silencio, o la trata como niño mimado... a gusto del antojadizo señor” (FERRER, 1912, p. 13).

Décadas antes das Escolas Modernas, com forte componente místico, gratuidade para estudantes e localizada no meio rural, surgia uma experiência ancorada nos pressupostos daquilo que viria a se tornar o anarquismo cristão.¹³⁶ Rússia, fazenda Iásnaia Poliana, pela vontade e direcionamentos do escritor Leon Tolstói, entre os anos de 1859 até 1872, funcionou um espaço destinada a educar filho de camponeses¹³⁷, orientado pelo ideal de liberdade e autonomia gradual das crianças. Com fortes críticas às desigualdades sociais, seu idealizar encontrou, na educação da população mais pobre, o caminho pelo qual acreditava contribuir socialmente à humanidade, mas também para ascensão espiritual. Os princípios morais do antigo cristianismo o desafiariam em sua própria residência. O contraste entre uma “gente simples” que não poderia nem mesmo ler a notícia sobre o fim de sua própria servidão nos jornais, de um lado; do outro, a *corrupção aristocrática*, detentora do destino desta mesma gente, impulsionaria Tolstói a repudiar essas diferenças e agir diretamente por meio da intervenção pedagógica.

Assim, ao longo de anos, o renomado escritor russo contribui na formação de inúmeras crianças, de ambos os sexos — e adultos —; criou a revista pedagógica Iásnaia Poliana com artigos sobre educação e textos dos alunos, viajou para conhecer espaços educativos, ganhou inimizades dos vizinhos aristocratas¹³⁸, aboliu os castigos físicos comuns no ambiente escolar daquele tempo e procurou incentivar a curiosidade, não estabelecendo um método único de ensino, por acreditar que isso seria incapaz de respeitar as individualidades.

Contudo, bem diferente do movimento racionalista posterior, para além da concepção de que a educação não poderia distar dos anseios do povo, defendia que a sua função precípua era a de auxiliar nas necessidades que se apresentavam cotidianamente. Ensinar o que não fazia parte da vivência dos alunos seria, para Tolstói, habituá-los à hipocrisia, fazendo-os agir de maneira anti-natural. Saber a distância entre a Terra e o Sol ou um novo elemento químico era estéril frente às questões relativas ao trabalho na vida camponesa.

¹³⁶ O escritor russo Liev Tolstói (1828-1910) repensou o cristianismo fora dos moldes da Igreja Ortodoxa, por meio de um estilo de vida simples, inconciliável com a estrutura estatal e a reprodução de vassalagem entre os homens. Com ele, emergiu uma nova anarquia, a do anarquismo cristão. Os seguidores dessa vertente defendem o cristianismo primitivo e as primeiras comunidades cristãs, que viviam de forma alheia ao Estado romano, realizando o princípio da ajuda mútua. Avessos à constituição de propriedade, praticavam a divisão de bens e o alimento compartilhado. Apesar de não se denominar anarquista e ser avesso às teorias sociais revolucionários de seu tempo, Tolstói passou a simbolizar uma vertente de pensamento que não enxerga incompatibilidade entre cristianismo e anarquismo.

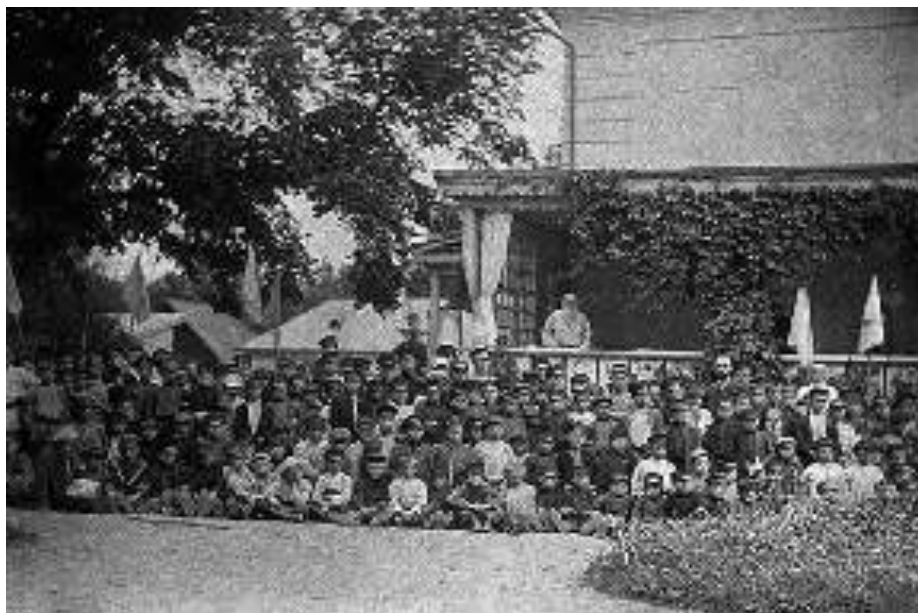
¹³⁷ Servidão legal na Rússia acabou somente no ano de 1861.

¹³⁸ A ideia de escola era inexistente entre os camponeses e ausentes no universo da aristocracia russa, mais acostumada em contratos preceptores particulares para a instrução de seus filhos.

A união e o amor fraternal configuravam-se numa condição real, uma vez que nenhum indivíduo sozinho realiza tudo aquilo que necessita; todos precisam uns dos outros, e nenhum trabalho pode ser caracterizado como mais importante. Tolstói invertia, assim, com a ideia de que aquele que possui muitos trabalhadores para o sustentar era poderoso. Pelo contrário, os iludidos na crença do poder, orientando o trabalho de muitos sem nada a oferecer, tornar-se-iam um fardo à sociedade.

País com a maior taxa de analfabetismo na Europa daquele período, Tolstói, acusa ainda as escolas russas por negligenciarem uma concepção religiosa da vida, não como metodologia de ensino, mas como “guia de princípios de todas as atividades pedagógicas” com base no amor, na paz e na bondade (TOLSTÓI, 2011, p. 360).

Figura 4 – Tolstói na propriedade Iasnaia com dezenas e pequenos camponeses¹³⁹



Fonte: <http://peuma.unblog.fr/2012/06/30/la-escuela-de-yasnaia-poliana-tolstoy/>. Acesso em: 1 abr. 2021

Ainda que controversa entre aqueles que defendem a existência de um anarquismo cristão, Tolstói é expressão de educador que fomentou os princípios da não violência, a crença nos processos de orientação dos sentidos para uma humanidade fraterna sem ambições de poder, vislumbrando um futuro distante dos encaminhados pela competitividade e consumo inseridos, segundo ele mesmo, nos supostos poderosos, governantes e a própria Igreja Ortodoxa, da qual foi excomungado quando a Escola Moderna de Barcelona era inaugurada, em 1901.

Figura entre as mais destacadas no campo da educação libertária, o professor Paul Robin teve a possibilidade de colocar em prática, ainda no século 19, o “Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista”, de 1882, elaborado por personagens emblemáticas do movimento libertário europeu como Piotr Kropotkin, Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave e Carlo Malato.

¹³⁹ A paisagem rural, Tolstói acima das crianças se incumbe da missão educacional caridosa em sua grande residência.

Robin foi designado diretor do Orfanato de Prévost entre 1880 a 1894, apesar da constante pressão de conservadores, principalmente de origem católica. Instituição fundada por Joseph-Gabriel Prévost, um rico comerciante da cidade de Cempuis que, por meio de testamento, deixou a propriedade sob os cuidados da prefeitura, com disposições inegociáveis a respeito da educação dos órfãos: estudo laico — incluindo professores — e coeducação dos sexos. Já reconhecido por estas credenciais, Robin foi convidado a assumir a administração da instituição e iniciou aquela que ficou compreendida como primeira experiência libertária que se valia das orientações do Programa de Ensino Anarquista.

Exercendo as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost constituiu, por sua natureza, um educandário não só de tempo integral, mas, sobretudo, de **educação integral**, a busca do desenvolvimento harmonioso e progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico e manual; **racional**, fundamentado na razão e conforme os princípios da ciência; **misto**, fraternal entre meninos e meninas; e **libertário**, consagrando a libertação progressiva da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é “formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia” (KROPOTKIN, 2009 *apud* LUIZETTO, 1886).

Robin dividia a educação em duas fases distintas, a que denominava de espontânea e outra mais dogmática. Quanto à primeira, compreendia que lançando mão de jogos e estimulando os sentidos, possibilitaria não só o desenvolvimento infantil, mas também gravar experiências fundamentais ao momento posterior. Pela orientação positivista, quando mais maduras, as crianças poderiam organizar e sistematizar aprendizagens de acordo com as ordenações lógicas. Nesse momento, também, subdividia os alunos em grupos que se alternavam, a cada semana, em diversas categorias de trabalho. Sem distinção de gênero, meninos e meninas revezavam as tarefas da agricultura, encadernação, costura, marcenaria, manutenção e limpeza. Essa introdução ao mundo do trabalho deveria proporcionar uma oportunidade, não alienante, para a escolha da área que mais conviesse à profissionalização, considerando, sempre, os aspectos intelectuais, físicos e sociais da educação (GALLO, 2007, p. 65).

Ao longo desse período, não foram poucos os ataques à proposta que se edificava no Orfanato. A comunidade local se insurge contra o ensino laico, contra suas posições políticas. Com os superiores, além desta, não ficava confortável por não respeitar os programas e fomentar protestos entre os alunos. Contudo, dentre todas as premissas pedagógicas aplicadas, a educação mista — adjetivada de pornográfica — foi aquela que trouxe maiores desconfortos, com ataques violentos de conservadores, autoridades escolares, desembocando com a perseguição de Robin, bem como sua esperada exoneração do cargo de administrador de Prévost (GALLO, 1995)

Inspirado na experiência de Paul Robin no Orfanato de Cempuis, e valendo-se também do conceito de instrução integral de Bakunin, Faure buscava estimular simultaneamente aspectos físicos, intelectuais e morais por meio de métodos positivos e pela constante observação de uma paisagem rural propositalmente buscada. Assim, outro dos mais reconhecidos propagandistas anarquistas à época colocava em prática um modelo do qual argumentava ser indefinido pelas próprias definições legais.

La Ruche não era uma escola, pois era um espaço no qual alunos e professores aprendiam uns com os outros, não um lugar onde alguns escutariam o detentor do conhecimento. Além disso, se fosse escola, os demais aspectos da vida, como alimentação e alojamento ficariam a cargo das famílias. Não era um internato, porque as crianças que ali habitavam não pagavam mensalidades ou qualquer outra quantia, exceto por voluntariedade dos pais. Por fim, não era um orfanato, já que para isso precisaria de uma situação regular e uma ligação com a “assistência pública” e que a maioria

das crianças e jovens que ali residiam tinham famílias que acompanhavam, de algum modo, seus processos de desenvolvimento. Assim, a original La Ruche não se inseria em nenhuma instituição transcrita na lei. *Não era nem escola, nem internato e nem orfanato*, afirmava Faure, sempre em tensão com a inspeção da academia de Versailles sobre a ilegalidade do espaço.

Fundada em 1904, por Sébastien Faure, numa fazenda de 25 hectares próxima a Rambouillet, e a 48 km de Paris, La Ruche manteve-se resistente até o momento em que encerrou suas atividades devido a complicações financeiras causadas pela Grande Guerra. Possuía uma grande casa que abrigava cerca de 40 crianças/jovens, de ambos os sexos, a partir dos 6 anos de idade, e vários anexos que proporcionavam oficinas, incluindo uma pequena gráfica. Possibilitada financeiramente a partir da poupança obtida por meio de suas diversas conferências, Faure também contraiu empréstimos para colocar em curso a prática de sua militância educativa.

Eximindo-se da autoridade de diretor e reconhecendo-se como apenas um organizador das vontades coletivas, La Ruche assumia a responsabilidade pelas crianças cujos pais apalavrassem deixar até os 16 anos, oferecendo o contato com várias experiências, diálogos com viajantes que por lá passavam, excursões, festas e diversas oficinas nas quais materializariam algumas de suas aprendizagens. Os integrantes de La Ruche trabalhavam ao lado de Faure e eram conhecidos como *ruchards*. Vinham de diversos lugares e tinham como principal incumbência a de manter o entusiasmo investigativo em todos que frequentassem o espaço. Constavam 20, variando de um momento a outro, todos com a compreensão que eram, antes de tudo, educadores. Os *ruchards*, além de realizar tarefas específicas de manutenção do espaço junto aos jovens de maior idade, exploravam o espaço interno e externo, como a floresta próxima à La Ruche. Dispensavam salários, contratos ou recompensas e tinham acesso a um caixa comum, no qual cada um buscava aquilo que julgasse necessário (ROBIN, 2015 p. 64). Ajudavam, como todos, a organizar a esperada festa anual, momento marcante no ciclo de La Ruche.

Figura 5 – Festa anual na escola, com discurso de Sébastien Faure¹⁴⁰



Fonte: Cartoliste, site internacional de postais anarquistas. Disponível em: <https://cartoliste.ficedl.info/?lang=fr>. Acesso em: 1 abr. 2021. Presente também em A Colmeia, Terra Livre, São Paulo, 2015

¹⁴⁰Uma festa “La Ruche – Sébastien Faure fazendo um *discurso despretensioso*. A festa ocorria anualmente no verão e era aberta a todos que quisessem conhecer o funcionamento da escola, mas também, segundo Faure, era forma de a população local interagir e “*conhecer os perigosos e ferozes anarquistas*”.

Sébastien Faure anunciou o fechamento de La Ruche no periódico *Ce qu'il faut dire...*, do qual que era cofundador, e que se dedicava em abominar a guerra em curso, disseminando, simultaneamente, ideias pacifistas. Em 3 de março de 1917, publicou uma coluna intitulada “La Ruche fechou” e mostrou como tornava-se cada dia mais difícil manter a experiência de educação libertária:

A guerra maldita chegou, submeteu La Ruche à mais penosa prova. [...] Nossos modestos ateliês, destinados à educação profissional dos mais velhos e que asseguravam uma parte dos recursos que faziam La Ruche viver, foram fechados. As reuniões foram suprimidas, renunciei às minhas conferências que compunham cerca de 75% das receitas que alimentavam o caixa. [...] A guerra, que matou tantos homens, destruiu tanta riqueza e quebrou tantos esforços, fez mais uma vítima. [...] Mas do que adianta se lamentar? Mesmo que ela jamais renasça das suas cinzas, La Ruche não sumiu totalmente. Permanecerá como outro exemplo de iniciativa e de esforços feitos por alguns camaradas (ROBIN, 2015, p. 17).

Assim como as demais experiências rapidamente percorridas aqui, La Ruche tornou-se outra referência de ensino formal libertário, da qual, tentativas mais contemporâneas que buscam experiências educacionais transformadoras e originais podem se inspirar.

Mais distantes do horizonte das pesquisas em história da educação libertária, o crescimento vertiginoso nas últimas décadas de escolas denominadas *alternativas, livres, democráticas* tem causado maiores indefinições quanto às classificações para o campo. Em sindicatos, coletivos educacionais ou federações ácratas, as distinções acerca dos projetos educacionais e seus objetivos têm parecido menos criteriosos, aumentando a variação entre as inúmeras instituições escolares de um centro a outro. Decerto, as críticas às escolas denominadas de tradicionais a partir dos anos 70 cresceram, assim como a própria ideia da escolarização. Entretanto, na grande maioria desses casos, os projetos centram-se na insatisfação à homogeneização proporcionada pela educação de massa, mas com pouca alusão às transformações ou crítica aos modelos sociais desiguais vigentes dos quais estamos inseridos, comum a todas as escolas que figuram na memória anarquista.

Todavia, mais uma vez na Espanha, *La Escuela Libre Paideia* é aquela reconhecida por se autodenominar abertamente libertária e, apesar de passar por diversas mudanças ao longo dos mais de 40 anos de existência, manteve-se alinhada naquilo que compreende como sua finalidade. Inaugurada em 1978, suas origens estão em *Fregenal de la Sierra*, em uma tentativa frustrada de implementar projetos mais questionadores em uma instituição estatal. Assim, pela iniciativa inicial de três mulheres — Concha Castaño Casaseca, M.^a Jesús Checa Simó e Josefa Martín Luengo, a Pepita —, no momento de expectativas renovadas para educação, a Paideia iniciou seu caminho, com reavaliações constantes ao largo dos anos. Localizada na pequena cidade de Mérida, após se instalar em algumas casas no centro da cidade, fincou raízes a três quilômetros do movimentado circuito turístico desenvolvido a partir das ruínas do Império Romano, num espaço de aproximadamente 3.000m².

Inserida no contexto de maior apelo à participação democrática, a Paideia tem como sua pedra angular, a prática das assembleias, nas quais, rigorosamente, tudo que diz respeito ao espaço é decidido coletivamente. Do mesmo modo, conflitos não resolvidos prontamente entre as próprias crianças envolvidas podem ser levados ao coletivo por meio de assembleias extraordinárias com grupos menores. Diferente das outras experiências libertárias do início do século, a participação direta das *criaturas* na autogestão da escola, decidindo coletivamente desde os primeiros anos de infância, encontra-se na responsabilização não hierárquica de todos e com o cuidado ao espaço, sua justificativa mais central.

Figura 6 – Prática da assembleia com crianças de diversas idades¹⁴¹

Fonte: documentário *Educación Anarquista. Ni exámenes, ni premios, ni castigos. Educación antiautoritaria*, produzido antes de 2009. Visualizado no YouTube em 5/02/2019

Cientes de que essa prática é melhor aceita no nosso tempo não constitui propriamente uma novidade, tampouco encerra sua caracterização enquanto libertária, com frequência, a própria escola costuma emitir em seus boletins regulares uma enumeração de escolas compreendidas como livres na Espanha e na Europa, com a intenção de se diferenciar por sua finalidade mais ampla, seu propósito ideológico, cujas escolas livres, apesar de metodologicamente inovadoras, costumam negligenciar.

A Paideia não está regulamentada pelo poder estatal por não cumprir nenhuma das exigências curriculares, mantendo a ideia de trabalho intelectual mais individualizado, ainda que orientado a ser compartilhado com os demais colegas. Todo material disponível no espaço é coletivo, do mesmo modo, nenhuma criança/jovens que frequente a Paideia deve participar de outros cursos, práticas esportivas ou demais atividades, não somente para se manter em igualdade de condição em relação aos demais, mas também para não receber uma formação autoritária, competitiva e violenta de outros espaços, não gerando conflito de orientação. Assim como todas as demais escolas libertárias aqui retratadas, não costuma ter exames e provas entre suas atividades, lançando mão de uma autoavaliação e uma responsabilização individual de metas para si mesmo, bem como para o coletivo.

Com cerca de 40 crianças e cinco adultos que atualmente trabalham exclusivamente na escola, a Paideia tem recebido crianças a partir dos 18 meses até 16 anos de idade. Todo sentido de sua orientação para liberdade se desvela no processo de luta constante contra as manifestações egocêntricas, os caprichos e os imediatismos caracterizados desses comportamentos, por outros mais solidários e coletivos. Na mesma medida, a compreensão de que pode eleger projetos de seu próprio interesse, compartilhado e apoiado pelo coletivo, visa fortalecer o processo de mais cotas de liberdade, desenvolvimento a autonomia também pela confiança pelo apoio recebido pelo grupo.

A partir de 1996, a Paideia passou a realizar anualmente acampamentos em diversas partes da Europa, reunindo jovens de diversas idades que, durante 15 dias, vivenciem a dinâmica libertária de Mérida. Do mesmo modo, abre-se aos interessados que queiram vivenciar o cotidiano e a dinâmica da escola. No mesmo espaço, ainda se reúne o coletivo de mulheres para a anarquia, que além de

¹⁴¹ A assembleia é o cerne do sistema de funcionamento da Paideia, como também o momento mais fortemente evidenciado sobre a escola em textos e representações imagéticas.

estudos teóricos sobre feminismo e anarquia, promove ações diretas para construção também da autonomia em relação às questões de gênero e apoio a mulheres em situação de violência. Essas ações visam, assim como as festas de La Ruche, esmorecer possíveis preconceitos externos — também comuns — e difundir práticas libertárias de atuação no mundo a um público mais amplo.

A existência da Paideia no tempo presente ajuda a manter viva a memória das escolas formais libertárias, cuja diacronia auxilia na compreensão das permanências e rupturas no horizonte daqueles que encontraram e encontram na educação um potente caminho para a construção de relações humanas igualitárias. “*Combatir día a día la esclavitud que padecemos- en todas sus variantes-, es tal vez la única forma de “escapar” de esta locura programada. Posiblemente debemos pensar que no hay dominio sin dominad@s., por lo que la única solución se encuentra en cada mano de cada persona pensante que habita este mundo*” (COLECTIVO..., [1989?], s/p).

Referências

- BAKUNIN *et al.* *Educação libertária*. Tradução de José Claudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CALSAVARA, T. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CASTRO, R. *Instrução integral: uma ferramenta dos trabalhadores*. São Paulo: Faisca Publicações Libertárias, 2010.
- COLECTIVO mujeres por la anarquia, [1989?]. Disponível em: <https://www.paideiaescuelalibre.org/search/24-prostitucion.html>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- CUEVAS NOA, F. “*Anarquismo y educación*”. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.
- FAURE, S. *La Ruche*. In. MORIYÓN, F. G. *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FAURE, S. *La Ruche*. Niterói: Antonio Canelas, 1919.
- FAURE, S. *A Colmeia, uma experiência pedagógica*. 2. ed. Tradução de Antonio Bernardo Canelas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.
- FERRER GUARDIA, F. *La Escuela Moderna. Póstuma Explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets Editor, 1978.
- FERRER Y GUARDIA, F. *A Escola Moderna*. Tradução de Camilo Alvares. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.
- GALLO, S. *Pedagogia do Risco: Experiências Anarquistas em Educação*. Campinas: Papyrus Editora, 1995.
- GALLO, S. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.
- GROVES, T. ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Revista de pedagogia*, Bordon, v. 65, n. 4, p. 135-148, 2013.
- ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Argentina: Editorial Tierra del Sur, 2006.
- KROPOTKIN, P. *Ajuda mútua: um fator de evolução*. Tradução de Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

LEUENROTH, E. *O movimento operário – A Greve de 1917*. São Paulo: CCS-SP, 2016.

LIPIANSKY, E. M. *A Pedagogia Libertária*. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

LUIZETTO, F. Cultura e Educação Libertária no Brasil no Início do Século XX. *Educação e Sociedade*, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, Campinas, ano VI, n. 12, set. 1982.

MOGARRO, M. J. O modelo pedagógico da Escola Oficina nº 1: corpo, regras e práticas no cotidiano de uma instituição alternativa. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 38, n. 104, p. 70, 2018.

MORIYÓN, F. G. (org.) *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MORIN, E. Mal-estar de Maio de 68 é ainda mais profundo hoje. *Folha de São Paulo*, [s. l.], 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2804200813htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, F. R. *Educação e revolução social nas páginas libertárias: a circulação do conhecimento pedagógico anarquista europeu no Brasil entre as primeiras décadas do século XX*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PROUDHON, P. J. Proudhon: textos selecionados. In: RESENDE, Paulo-Edgar A.; PASSETI, Edson (org.). *Proudhon*. Tradução de Célia Gambini e Eunice Ornelas Setti. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – 56).

ROBIN, P. *A Colmeia*. São Paulo: Terra Livre, 2015. p. 17.

TOLSTOI, L. *Contos da Nova Cartilha*. Primeiro Livro de Leitura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

TOMASSI, T. *Breviario del pensamiento educativo libertario*. 2. ed. Cali, Colombia: Asociacion Artistica “La Cuchilla”, 1978.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

TRAGTENBERG, M. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano II, n. 1, 1978.

GRUPO ESCOLAR RURAL DE BUTANTAN: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO RURAL NA CAPITAL PAULISTA (SP)

Ariadne Lopes Ecar
Diana Gonçalves Vidal

Introdução

Em 1936, Noêmia Saraiva de Mattos Cruz publicou o livro *Educação Rural: Uma aplicação do ensino rural na escola primária Grupo Escolar de Butantan, S. Paulo*, narrando como ocorreu a implementação do ensino rural na escola que funcionou dentro do Instituto Butantan. Tanto o livro quanto as fontes disponíveis no Acervo Grupo Escolar Rural do Centro de Memória do Instituto Butantan propiciaram uma pesquisa sobre a prática pedagógica rural de Noêmia Cruz na escola em questão (ECAR, 2017).

Recuando no tempo histórico, conseguimos reunir fontes esparsas sobre como a escola iniciou suas atividades naquele espaço. Na instalação do Instituto Serumtherápico, no bairro Butantan — com o objetivo de produzir soros combativos à peste bubônica, posteriormente, soros antiofídicos —, o médico sanitarista Vital Brazil aceitou a proposta da Diretoria de Ensino de estabelecer uma escola, talvez a primeira da localidade. A Escola Isolada Mista do Butantan ou Escola Isolada Mista do Instituto Serumtherápico foi instalada dentro de uma cocheira desativada e atendida, principalmente, funcionários e seus filhos. Teve como primeira professora Eunice Caldas, irmã de Vital Brazil. Até 1919, Eunice Caldas saiu e voltou a trabalhar na escola algumas vezes, alternando com outros professores enviados pela Diretoria de Ensino.

Após 1919, Dinorah Chacon assumiu a escola como professora, posteriormente como diretora. Em 1925, o Instituto Serumtherápico passou a chamar-se Instituto Butantan, e a escola Grupo Escolar de Butantan, mais tarde, mudou-se da cocheira para a antiga casa de Vital Brazil. Nessa época, a escola agrupada atendia por volta de 400 alunos, com classes separadas para meninas e meninos.

Instalada num bairro rural como o Butantan, o Grupo Escolar aproveitava a estrutura que o Instituto oferecia, talvez por isso tenha sido escolhida para ser o lugar de experimentação da proposta de Noêmia Cruz. Em 1932, a professora foi nomeada para assumir uma turma, e, ao mesmo tempo, iniciou uma série de cursos que tratavam das lides rurais. A partir do Decreto n.º 6.047, de 19 de agosto de 1933, o Grupo Escolar passou a rural, funcionando de forma experimental. A experiência estendeu-se até a década de 1960, quando a escola foi considerada um núcleo comunista por causa das atividades rurais. Com a extinção dos grupos escolares na década de 1970, a instituição passou a chamar-se Escola Estadual Alberto Torres.

Para nos ajudar a tecer os fios da trama histórica durante a pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Michel de Certeau (2007), Raymond Williams (2007; 2011), Yi Fu Tuan (2012) e Carlo Ginzburg (2007). Certeau nos trouxe uma ampla compreensão sobre a cidade e como os habitantes se relacionavam com ela, além das estratégias e táticas dos sujeitos visando à conquista de um lugar. Williams proporcionou o entendimento sobre o rural e o urbano; Tuan nos auxiliou com o conceito de topofilia, ou seja, o amor ao lugar; e Ginzburg nos ajudou a ver a experiência do Noêmia Cruz

como um caso microscópico. Tanto esses autores quanto outros — impossíveis de serem nomeados neste texto — propiciaram o alargamento da visão de como os sujeitos agem deixando marcas no presente, vestígios do passado, fios para pesquisadores.

É objetivo deste capítulo contribuir com a historiografia da educação, propondo contar, ainda que de forma condensada, a história institucional do Grupo Escolar Rural de Butantan no período entre 1900 e 1960.

A Escola Isolada Mista do Instituto Serumtherápico

Em 1899, ocorreu um surto de peste bubônica em Santos, cidade litorânea paulista. O Instituto Bacteriológico de São Paulo confiou ao médico Vital Brazil Mineiro da Campanha o preparo de um sêrum (soro) e de uma vacina antipestosa para combater a doença. Concomitantemente, ficou ao encargo de Vital Brazil a instalação de um instituto que também produzisse sérums combativos à peçonha de serpentes, pois havia muitos casos de acidentes e mesmo mortes de lavradores no Estado de São Paulo. Por sua característica de atendimento e produção, foi criado o Instituto Serumtherápico no bairro Butantan.

O Butantan havia sido uma sesmaria doada a Afonso Sardinha, localizada além do rio Pinheiros entre os ribeirões Pirajussara e Jaguaré. De acordo com Márdua Pacce (1980), não há registro de data da doação, e sim de petição de posse da fazenda em 1607, na qual havia um trapiche de açúcar. Afonso Sardinha também recebeu outra sesmaria que abrangia a Estrada de Itu (hoje Avenida Corifeu de Azevedo Marques), o rio Pinheiros, o Tietê, o ribeirão Jaguarahé até o córrego Aguada dos Índios, onde construiu um forte contra-ataque dos nativos em 1590. Do final do século 16 até meados do 19, as terras foram doadas e/ou vendidas. De acordo com Pacce (1980), há um vazio documental até 1899, data da escritura de venda da Chácara Butantan. No fim do século 19, a Chácara pertencia a Gertrudes Avelina Jordão de Camargo e foi vendida a Arnaldo de Oliveira Barreto.

Em 8 de novembro de 1899, Arnaldo Barreto vendeu a propriedade do Butantan à Secretaria de Estado de Negócios da Fazenda, com

[...] casas de moradia, olarias, estábulos, cocheiras, plantações, caixas d'água, pastos, cercados e outras benfeitorias [...] com todas as servidões acessórias e benfeitorias acima descritas e mais uma carroça e um burro livre e desembaraçados de qualquer ônus, compromissos e hypothecas, inclusive hypothecas legais, mediante o preço certo e ajustado de cem contos de réis [...] (ESCRITURA DE COMPRA E VENDAS, LIVRO DE NOTAS 125, FLS. 157, SEGUNDO TABELIÃO *apud* PACCE, 1980, p. 158)

Na propriedade do Butantan, foi instalado o Instituto Serumtherápico em 1899, oficialmente criado pelo Decreto 878-A, de 1901. O Butantan era considerado área rural e, por isso, o lugar apropriado para criação de cavalos utilizados na produção de soros antiofídicos. Antes do Instituto Serumtherápico, o bairro servia de moradia e caminho para os lavradores que comercializavam seus produtos no Largo da Batata, em Pinheiros, além de abrigar várias olarias. A paisagem do Butantan foi se modificando juntamente às demandas do Instituto; ruas ampliadas e asfaltadas, crescimento do comércio, antigas casas de terra batida foram compradas pela Companhia City, empresa inglesa responsável pela urbanização do bairro. A Lei n.º 1.082, de 13 de setembro de 1907, estabeleceu o distrito de paz do Butantan.

Tendo em vista a criação do Instituto Serumtherápico, a Diretoria de Ensino propôs que nele fosse instalada uma escola primária. As fontes não dão muitas pistas, mas inferimos que o bairro não possuía nenhuma instituição pública de ensino. No Relatório do Instituto Serumtherápico de 1917, Vital Brazil menciona que a escola era isolada e mista e atendia aos funcionários e seus filhos; narra

ainda que o espaço fora cedido pelo Instituto e a professora remunerada pelo Estado de São Paulo. A escola funcionava numa cocheira desativada, que havia sido laboratório temporário utilizado para preparar os soros combativos à peste bubônica.

Fotografia 1 – Cocheira que abrigou a Escola Isolada Mista do Instituto Serumtherápico



Fonte: Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, São Paulo, 1928

Vital Brazil indicou Eunice Caldas¹⁴², sua irmã mais nova, como professora da escola para lecionar para crianças durante o dia e adultos à noite (BRAZIL, 2001). A professora formou-se pela Escola Normal da Praça da República entre 1896 e 1900 e, em seguida, assumiu a Escola Mista do Instituto Serumtherápico. A passagem de Eunice Caldas pela escola foi curta, por ter recebido convite para ser diretora do Grupo Escolar Dr. Cesário Bastos, em Santos, em outubro de 1900 (SÃO PAULO, AEESP, 1907-1908).

Não encontramos fontes com informações sobre a nomeação de professores entre 1900 e 1906. A partir de 1907, temos conhecimento da escola pelos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo (AEESP). Consta, no AEESP 1907-1908, que Letícia Ulhôa Cintra trabalhou na escola; e, no AEESP 1908-1909, a nomeação de Eunice Caldas como professora normalista da Escola Mista Noturna do Instituto Serumtherápico. No *Correio Paulistano* de 6 de outubro de 1908, há um pedido de mapas e boletins escolares “para a escola mixta do Butantan, regida pela professora D. Eunice Caldas”, mostrando que Letícia Cintra ficou na escola apenas em 1907. A partir da notícia do jornal, podemos deduzir que a menção à “escola mixta do Butantan” indicava ser a única da região naquele momento.

Em 1910, Accacio Faria foi nomeado para trabalhar na escola (SÃO PAULO, AEESP, 1909-1910), único nome masculino mencionado na documentação até a década de 1940. De 1911 a 1912, o ensino ficou ao encargo da professora Ismênia Leme. As substituições de professores podem estar atreladas

¹⁴² Além de professora, Eunice Caldas foi escritora e publicou *Lições de Botânica*, *A Casa de Boneca* e *a Vida das Florestas*, livros utilizados nas escolas primárias do Estado de São Paulo. Ela criou o Instituto Maria Braz dos Santos, idealizado por Anália Franco, entidade de amparo à infância desvalida de Santos (CAPUTO, 2008). Em 1916, fundou o Collegio Eunice Caldas, que posteriormente chamou-se Esmeraldino Primeiro, junção do Collegio Esmeralda e Orphanato Esmeralda, instituição de educação feminina. Suas atividades expandiram-se para criação e participação ativa em associações femininas. Na trajetória profissional de Eunice Caldas, ocorreram várias inspeções médicas em virtude do diagnóstico de distúrbio psiquiátrico, talvez pela orientação homossexual considerada anormal para a sociedade daquela época (CAPUTO, 2008).

às condições de trabalho; à mobilidade, visto que o Butantan era um bairro rural e as mudanças nos serviços públicos ocorreram lentamente naquela região; e ao direito de mudar de escola rural para urbana ao cumprirem o tempo de experiência. Muitas escolas foram criadas em São Paulo no início do século 20, devido ao rápido crescimento da população que passou de 64.934 habitantes, em 1890, para 1.318.539 habitantes, em 1940 (AZEVEDO, 1958). Entre 1913 e 1917, Eunice Caldas voltou a assumir a escola congregando a docência e as atividades de escritora às ocupações nas associações femininas e ao trabalho em seu próprio colégio (CAPUTO, 2008).

De 1913 em diante, os Anuários mostram a criação de outras escolas na região entre os bairros de Pinheiros e Butantan, totalizando 16 unidades em 1918.

Não encontramos fontes sobre quem ocupou a vaga docente em 1918 na Escola Isolada Mista do Instituto Serumtherápico. Vital Brazil deixou a direção do Instituto Serumtherápico em 1919, por divergências com o governador do estado de São Paulo, com isso, supomos que, se Eunice Caldas estava trabalhando na escola, pode ter saído juntamente com seu irmão. A vaga em aberto foi preenchida por Dinorah Chacon, esposa de Julião Joaquim de Freitas, administrador do Instituto (BRAZIL, 1996), a pedido dos funcionários.

Dinorah Chacon assumiu como professora no ano em foi promulgada a Lei n.º 1.710 que organizou o ensino. O programa de dois anos para o ensino primário abrangia linguagem oral; leitura analítica; linguagem escrita; aritmética; geometria; geografia e história; ciências físicas e naturais e higiene; instrução moral e cívica; ginásticas; desenho; música; caligrafia; trabalhos manuais; e crochê e costura para meninas (SÃO PAULO, 1921). A Escola Mista do Instituto Serumtherápico ainda funcionava de modo improvisado ao lado de um recinto de lavagem de vidros de laboratório na década de 1920. O ângulo da fotografia a seguir não nos possibilita ter uma ideia clara de como a sala de aula estava organizada, no entanto, vemos carteiras duplas de madeira, muito comuns em escolas brasileiras, e apenas um cartaz colado na parede com o sistema métrico decimal, uma típica escola isolada de bairro rural.

Fotografia 2 – Sala de aula da Escola Mista do Instituto Serumtherápico



Fonte: Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, São Paulo, 1928

A partir de 1922, houve um aumento do número de grupos escolares e um decréscimo do quantitativo de escolas isoladas. A Escola Mista do Instituto Serumtherápico passou a Grupo Escolar de Butantan, assim como o Instituto Serumtherápico mudou seu nome para Instituto Butantan.

Outras mudanças ocorreram, sobretudo, a partir da reforma do ensino de 1925 comandada por Pedro Voss, diretor geral de Instrução Pública (1925-1927); nesse ínterim, os grupos escolares passaram a ter quatro anos de curso; e as escolas isoladas e reunidas, três anos. O programa do curso primário compreenderia as disciplinas: leitura e conhecimento dos preceitos de linguagem; exercícios de linguagem escrita; caligrafia, desenho e geometria prática, com as noções necessárias para as suas aplicações comuns; cálculo aritmético sobre inteiros e frações ordinárias e decimais; sistema métrico; proporções; regra de três e suas aplicações práticas; noções de cosmografia e de geografia geral; ciências físicas e naturais, em suas mais simples aplicações à higiene, à lavoura e às indústrias; geografia do Brasil e do Estado de São Paulo; história do Brasil e “comentários sobre a vida de seus grandes homens”; breves noções sobre as Constituições Federal e Estadual; canto e solfejo; educação moral; exercícios ginásticos e trabalhos manuais adaptados à idade e ao sexo.

Nessa reforma, havia uma orientação para que, na escola primária, “o método natural” fosse a intuição, o contato com a realidade, observação e experimentação feitas pelos alunos com orientação dos professores, e que fossem “banidos” das escolas os processos que apelassem “exclusivamente para a memória verbal, as tarefas de méra decoração, a substituição das cousas e factos pelos livros, os quaes só devem ser usados como auxiliares do ensino” (SÃO PAULO, 1926, s/p).

Pedro Voss também era responsável pela *Revista Escolar* (NERY, 2001). O impresso começou a ser veiculado em 19 de janeiro de 1925, com periodicidade mensal, até setembro de 1927, quando passou a ser denominado *Educação*. A *Revista Escolar* era um dispositivo de comunicação entre a Diretoria de Ensino e os professores e, pelo que parece, a intenção era atualizar os docentes e fazê-los colocar em prática o Decreto n.º 3.858, de 11 de junho de 1925, que reformou o ensino paulista, propugnando os saberes do ensino ativo, fazendo com que os professores compreendessem a “perniciosidade da preleção” na sala de aula. O método intuitivo figurava como orientação para o curso primário.

O AEESP de 1926 apresenta novos grupos escolares, dentre eles, o do Butantan. Nesse Anuário, há uma fotografia na qual um grupo de meninos da escola fazem ginástica, uniformizados com roupa branca — calça até os joelhos e camisa de botões — provavelmente exercícios calistênicos, pelo modo como estão dispostos e pela barra de madeira ao lado de cada um.

Fotografia 3 – “Grupo Escolar de Butantan – Uma aula de gymnastica”



Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, São Paulo, 1926, p. 13

O espaço amplo ocupado pelas crianças para a prática da ginástica correspondia ao novo prédio lotado pela escola. De acordo com Afrânio do Amaral, diretor do Instituto Butantan, a escola saiu da antiga cocheira por “exigências higiênicas” (SÃO PAULO, 1933), mas não mencionou que o número de alunos havia aumentado e por isso precisava de um novo lugar. O Grupo Escolar transferiu-se para a antiga casa de Vital Brazil, em 1931, podendo acolher mais de 400 alunos, a maior parte filhos de funcionários do Instituto.

O Instituto Butantan estendia seus serviços às crianças, oportunizando a frequência ao Posto de Hygiene e Assistência Social, disponibilizando consultas e vacinas e realizando campanhas contra doenças e verminoses.

O Grupo Escolar Rural de Butantan

Instalado no novo prédio, o Grupo Escolar de Butantan usufruía de maior espaço; ao lado da escola, havia um amplo terreno que poderia ser utilizado para as atividades escolares como aulas ao ar livre, datas comemorativas e brincadeiras. A edificação que fora moradia de Vital Brazil e sua família passou a ser usada como escola, porém, mantendo as características residenciais. A residência dava um ar de proximidade, talvez esse fosse um ponto favorável naquele espaço para atrair os alunos que chegavam na escola de pés descalços. O nome da escola não estava pintado na fachada, mas, por certo, os moradores do bairro sabiam que aquele era o Grupo Escolar de Butantan.

Fotografia 4 – Grupo Escolar de Butantan



Fonte: Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, São Paulo, 1932

Afrânio do Amaral, então diretor do Instituto Butantan, discorrera em seus relatórios sobre a intenção de instituir o ensino prático rural aproveitando o Grupo Escolar, a fim de promover a especialização de moças e rapazes para as inúmeras atividades da instituição.

Amaral afirmara que sempre incentivou os funcionários residentes a terem seus próprios jardins, pomares, hortas e criação de galinhas junto às casas para que pudessem se fixar no Instituto (SÃO PAULO, 1932).

No ano de 1932, a escola recebeu uma nova professora, Noêmia Saraiva de Mattos Cruz, nomeada pelo diretor de ensino Sud Mennucci, para que iniciasse uma experiência de ensino rural. O vazio documental não nos permitiu aprofundar sobre as relações estabelecidas entre Afrânio do Amaral, Sud Mennucci e Noêmia Cruz. Sabemos que Mennucci não conhecia Cruz ao nomeá-la (CRUZ, 1936), mas não sabemos se ele e Amaral conversaram a respeito da proposta. Noêmia Cruz tinha como padrinhos de casamento Mario Reys — que trabalhava com Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior — e Oscar Americano de Caldas, irmão de Vital Brazil. Por certo, há relações afetivas e profissionais que escapam à nossa análise, no entanto, podemos inferir que a nomeação de Noêmia Cruz não ocorreu de forma aleatória.

O ano de 1932 é emblemático para São Paulo pela guerra civil deflagrada a 9 de julho. A Frente Única Paulista formada pelo Partido Democrático (PD) e pelo Partido Republicano Paulista (PRP) foi criada em oposição a João Alberto Lins de Barros, interventor nomeado por Getúlio Vargas ao Estado de São Paulo. O Movimento de 32 terminou em outubro com assinatura de rendição pela Força Pública Paulista, sem adesão dos militantes. É importante pontuar esse Movimento, pois, provavelmente, Noêmia Cruz circulava pela cidade de São Paulo em busca de obter conhecimentos rurais. Ela saía de sua casa no Jardim Europa e ia até a Diretoria de Indústria Animal para fazer os cursos de Avicultura, Apicultura e Laticínios, cursos de moléstias de aves, porcos etc., depois seguia para lecionar no Grupo Escolar de Butantan. Posteriormente, inscreveu-se no curso de criadores no Instituto Biológico de Defesa Agrícola em São Paulo, porém, pela distância, faltava ao trabalho, pondo em dificuldade suas finanças. Noêmia Cruz comunicou sua dificuldade ao diretor do Instituto Biológico, Adalberto Queiroz Telles, informando que deixaria o curso, e a recusa foi imediata. Telles escreveu à Diretoria de Ensino para que comissionasse Noêmia Cruz enquanto estivesse estudando, liberando-a do trabalho.

Noêmia Cruz fez também curso de Capatazes, estudando noções de zootecnia especial, métodos de criação e tratamento de animais domésticos, cuidados com animais novos, ordenha manual e mecânica, leite, manteiga e queijo, noções de veterinária, tipos de estrumeiras, e noções de avicultura, apicultura e sericultura; estágio nas seções de Entomologia, Fitopatologia e Botânica do Instituto Biológico; estágio nas seções de sementes, herbários e no museu de essências florais do Horto Florestal da Cantareira; estudou na Escola Agrícola “Luiz de Queiroz”, no Instituto Agrônomo de Campinas e na Fazenda Experimental Santa Elisa (CRUZ, 1936)¹⁴³. A professora não explicitou se seguiu alguma indicação bibliográfica, o que sabemos é que leu um texto de Elyseo de Andrade (filho de Thalles de Andrade) sobre clubes agrícolas e livros do autor espanhol José Mallart y Cutó (ECAR; VIDAL, 2018).

Em 1933, Noêmia Cruz começou a lecionar para o 3º grau masculino do Grupo Escolar de Butantan. Em abril daquele ano, foi publicado o Código de Educação, inspirado na Reforma do Ensino do Distrito Federal de 1927. Entre as novas prescrições, a normativa abria espaço para a criação de escolas experimentais, “para ensaiar novos tipos de organização escolar e de processos de ensino” (SÃO PAULO, 1933, s/p). O ensino primário teria como base a observação e a experiência pessoal e faria uso de projetos, como metodologia que pudesse gerar interesse por parte dos alunos.

¹⁴³ Sobre a trajetória profissional de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz, conferir Ecar (2017; 2019).

Em agosto, o Decreto n.º 6.047 transformou o Grupo Escolar de Butantan em rural, passando a denominar-se Grupo Escolar Rural de Butantan. Em outubro, Noêmia Cruz começou a mobilizar-se para concretizar a proposta de ensino rural, primeiramente, com sua turma de 3º grau, estendendo a toda escola, posteriormente.

Noêmia Cruz expôs aos seus alunos a ideia de criação de um clube agrícola onde pudessem cultivar plantas, flores e hortaliças, criar aves, coelhos, abelhas e bicho-da-seda. A ação ocorreria na escola, mas também se entenderia a cada família. Para isso, pediu aos alunos que escrevessem uma carta aos pais, na verdade, copiar o texto sobre clubes agrícolas disponível no livro de Elyseu de Andrade. No livro *Educação Rural* (1936), Noêmia Cruz relata como ocorreu sua experiência, incluindo cópia da carta escrita pelos alunos

S. Paulo, 18 de Novembro de 1933

Querido Papai

Por toda a parte há clubes e sociedades de futebol, de remo, de natação e até de política. O Clube Agrícola Escolar é um Clube a mais. Trata-se, porém, de um clube em que não há despesas, nem pagamentos. Para considerar-se socio, basta apenas que cada aluno se entregue, em sua própria casa, ao cultivo de hortaliças, flores, ou criação de aves, de bichos da seda, abelhas, coelhos, etc. Assim, cada aluno, sem despesa alguma, poderá, brincando, produzir alimentos e fugir à atração perigosa das ruas. É um clube formado pelas crianças das escolas e que pretende prestar relevantes benefícios a todos. Eu desejo ser socio desse clube, meu bom papai; para isso venho pedir seu consentimento. Ninguém poderá negar seu apoio a uma ideia tão elevada e fins tão nobres.

Seu filho, muito seu amigo.

(ass) Antonio Joaquim Augusto (CRUZ, 1936, p. 28-30).

Os alunos escreveram aos pais, e Noêmia Cruz à diretora da escola, Dinorah Chacon, pedindo licença para utilizar o terreno disponível ao lado da escola para dar início ao Clube Agrícola Escolar, nos moldes do Clube Agrícola de Piracicaba iniciado por Thalles de Andrade. O objetivo do clube era ensinar as crianças a se alimentarem de modo sadio, variado e nutritivo (CRUZ, 1936). Seu pedido foi aceito.

As atividades do Clube Agrícola iniciaram no dia 19 de novembro de 1933, data de comemoração do Dia da Bandeira Nacional, ato simbólico que, de acordo com Noêmia Cruz, demonstrava patriotismo e reverência ao engrandecimento da pátria. A oficialização do clube ocorreu na sala 2 do Grupo Escolar com a presença dos alunos do 3º grau e de Dinorah Chacon. Noêmia Cruz fez um discurso sobre o futuro do Brasil, afirmando que seria próspero partindo daquelas crianças que passariam a se ocupar do cultivo da terra e da criação de animais. Toda a cerimônia foi registrada no Livro de Atas.

A primeira tarefa do Clube Agrícola foi criar bicho-da-seda dentro da sala de aula do 3º grau masculino, talvez pela proximidade do final do ano letivo, podendo assim abrigar os insetos das intempéries da natureza. Os ovos foram levados da Estação de Sericicultura de Campinas por Noêmia Cruz “numa das visitas de estudo” (CRUZ, 1936, p. 134). No início do ano seguinte, os alunos deram continuidade à cultura: “Num canto fizemos um tabique com armários, e improvisamos uma sirgaria, com bambús trançados. Foi tudo feito com muita dificuldade e mesmo contra as regras da sericicultura” (RELATÓRIO DO CLUBE AGRÍCOLA, 1934, p. 3).

Fotografia 5 – Sala de aula do Grupo Escolar Rural de Butantan



Fonte: Relatório do Instituto Butantan, 1928

As atividades do Clube Agrícola estenderam-se para toda a escola. O *Livro de Atividades Rurais*, que data de março de 1934, mostra a adesão dos alunos às atividades propostas por Noêmia Cruz, que aparecem listadas na seguinte ordem: 1º horticultura; 2º jardinagem; 3º avicultura; 4º sericultura; 5º cunicultura; 6º roças (arroz, milho, feijão e soja); 7º pomicultura; 8º plantas de estufa (ornamentais); 9º apicultura; 10º canaviais; 11º silvicultura. A maior parte das atividades do clube produziam proteínas animais (aves, coelhos), proteína vegetal (soja), carboidratos (arroz, feijão e milho) e vitaminas (pela horticultura e pomicultura). As culturas realizadas mostram a tendência a se construir um cardápio nacional, respeitadas as particularidades regionais, num momento em que a fome e a produção de alimentos em escala nacional eram temas candentes na sociedade brasileira.

O contato com a natureza gerava muitas dúvidas nos alunos que eram sanadas por Noêmia Cruz; posteriormente, pelas professoras de outras turmas que aprenderam as atividades rurais com sua colega; pelos alunos mais experientes; em outras ocasiões, as questões eram identificadas em literatura especializada no assunto.

A prática pedagógica de Noêmia Cruz

Fruto de seu tempo, Noêmia Cruz dialogava com a escola ativa, denominando sua prática como “pedagogia da ação” (CRUZ, 1936). De acordo com Ferrière (1934), a escola ativa abarcava atividades com a natureza, o cuidado de si e do outro, o brincar, o incentivo à instalação de museu e biblioteca, aulas-passeio, trabalhos com marcenaria e agricultura. Toda a descrição do autor fazia parte da pedagogia da ação de Noêmia Cruz, acrescido do ruralismo, essência da proposta. Na visão de Noêmia Cruz (1936), a educação rural converteria a criança em um investigador da própria experiência, partindo da observação, passando pela abstração até chegar à generalização. Para a educadora, a escola rural deveria “despertar na criança o culto pela Natureza e o amor profundo pela Terra” (CRUZ, 1936, p. 15) e o “mais vivo interesse pelo estudo da sua região, da sua natureza,

do seu clima, da sua produção e do seu solo” (CRUZ, 1936, p. 17), pois sem a agricultura não haveria subsistência, “dela depende a grandeza econômica de nossa pátria e, sem dúvida, a solução dos mais difíceis problemas nacionais” (CRUZ, 1936, p. 13). Nesse sentido, para Noêmia Cruz, a escola primária rural faria

[...] uma verdadeira reforma na mentalidade do nosso povo e a sua ação benéfica, começando pelo esquecido sertanejo de agora, atingirá todos os setores da vida do país, dando-lhe, justamente, o que lhe falta para segurança do nosso futuro e da grandeza do Brasil. Como educadora brasileira, compreendo assim o problema nacional e desejando trabalhar pelo bem de nossa pátria e pela felicidade do povo brasileiro, tenho posto minha dedicação sincera a serviço duma causa que julgo patriótica e de largos benefícios para a nacionalidade” (CRUZ, 1936, p. 8).

A proposta de Noêmia Cruz consistia em trabalhar de modo interdisciplinar, utilizando as atividades rurais para ministrar o conteúdo oficial do ensino primário paulista. No livro *Educação Rural* (1936), Noêmia Cruz relata diversas experiências, uma delas ocorrida em abril de 1934, na Semana do Inseto Nocivo, quando explicou aos membros do Clube Agrícola sobre os insetos prejudiciais à natureza e como combatê-los. Como parte das atividades, sugeriu a formação da “turma da caça” integrada por alunos responsáveis pela captura de insetos, larvas, casulos e ninfas. Na imagem a seguir, um grupo de alunos em volta de um cedro-rosa coletam insetos que danificavam a árvore.

Fotografia 6 – Turma da caça coletando insetos, 1934



Fonte: Centro de Memória do Instituto Butantan. Acervo Grupo Escolar Rural

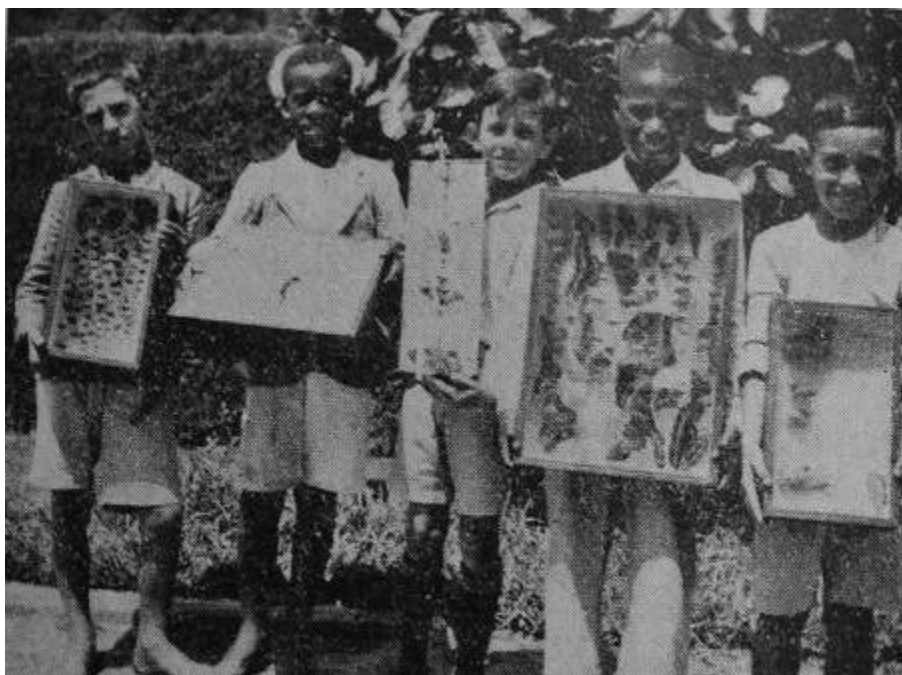
Noêmia Cruz havia realizado estágio na seção de entomologia do Instituto Biológico e conhecia a morfologia dos insetos, por isso aproveitou a caçada para oferecer conhecimentos sobre costumes e hábitos dos invertebrados, incluindo as metamorfoses, idades e ciclos de vida. Os alunos deveriam

coletar todos os insetos que encontrassem, anotar a espécie em um caderno, contá-los, destruir alguns e guardar outros. Amadeu Caruso e João Fernandes foram vencedores, recolhendo 296 e 214 insetos, respectivamente. Com a coleta de insetos, os alunos limparam hortas, jardins e pomares da escola e das redondezas. Noêmia Cruz (1936) narra que sua mesa de trabalho pareceria com a de um entomologista por abrigar caixas, latas e envelopes com insetos de todas as espécies. A partir daquela atividade, ficou estabelecida a Semana do Inseto Nocivo como evento do Clube Agrícola.

As explicações de Noêmia Cruz sobre os insetos se transformaram em lições e problemas que interessavam às crianças (CRUZ, 1936), cedendo espaço para trabalharem interdisciplinarmente com ciências naturais, geografia, linguagem oral, linguagem escrita, aritmética e desenho.

Os insetos selecionados fizeram parte do museu escolar, ficando expostos em caixas acessíveis ao manuseio infantil. Na fotografia a seguir, cinco alunos seguram as caixas com diversos tipos de insetos, as mesmas que fizeram parte da exposição realizada por Noêmia Cruz no I Congresso de Ensino Regional na Bahia, para divulgar o trabalho que vinha realizando no Grupo Escolar Rural de Butantan.

Fotografia 7 – Insetos coletados para o museu escolar, 1934



Fonte: Cruz (1936, p. 100)

Em 1935, Dinorah Chacon aposentou-se, e Noêmia Cruz assumiu a direção da escola. As fontes disponíveis no Acervo Grupo Escolar Rural do Centro de Memória do Instituto Butantan mostram o envolvimento das outras professoras com as atividades rurais.

Noêmia Cruz fez parte da Federação Brasileira dos Clubes Agrícolas Escolares, departamento da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres criado em 15 de março de 1934. Em 1939, participou do Congresso de Ensino Rural de Juiz de Fora, representando o Estado de São Paulo, e, na ocasião, foi convidada a reorganizar o ensino rural da cidade mineira. Em 1943, foi nomeada Inspetora do Ensino Rural, deixando a docência no Grupo Escolar Rural de Butantan.

Grupo Escolar Rural “Alberto Torres”

Laudicena Colaço substituiu Noêmia Cruz na direção da escola a partir de 1943, permanecendo até sua aposentadoria. Em sua gestão, a instituição saiu da antiga casa de Vital Brazil, no Instituto Butantan, para ocupar o prédio construído especificamente para abrigá-la na Avenida Dr. Vital Brazil, n.º 1260, passando a se chamar Grupo Escolar Rural “Alberto Torres”. Algumas fotografias de 1960 mostram que, nessa época, a escola tinha oficinas do curso pré-vocacional, horticultura, jardinagem, cooperativa escolar, e, a partir da legenda “comício do club”, depreendemos tratar-se do clube agrícola, que vinha funcionando há quase 30 anos. Depoimentos orais apontam uma perseguição à escola no início da Ditadura Militar; pelo envolvimento com as questões rurais foi considerada comunista e teve suas atividades interrompidas. Até o momento, não encontramos fontes que confirmem tal ação. Após a extinção dos grupos escolares na década de 1970, a instituição foi denominada Escola Estadual Alberto Torres e, na atualidade, atende a população local em tempo integral.

Considerações finais

A pesquisa realizada nos mostrou como ocorreu a organização do Grupo Escolar Rural de Butantan. A Escola Isolada Mista do Instituto Serumtherápico foi proposta pela Diretoria de Ensino e teve Eunice Caldas, irmã do diretor do Instituto, como primeira professora e a que mais tempo esteve, entre idas e vindas, à frente da escola até 1919. Depois, Dinorah Chacon assumiu a escola, a pedido dos funcionários do Instituto Serumtherápico. De escola isolada passou a grupo escolar, quando o Instituto também mudou seu nome, e, a partir de 1933, foi elevada a escola rural experimental.

A escola acompanhou a mudança do Instituto e, por conseguinte, da paisagem do bairro. A partir da abertura de ruas e avenidas na década de 1930, as crianças que moravam no entorno do Instituto Butantan puderam acessar ao local com mais facilidade, ainda que descalças como aparecem nas fotografias. O acesso ampliou-se, e outras crianças puderam matricular-se na escola para usufruir da proposta rural da escola.

Cabe pontuar que o Clube Agrícola era uma associação que sustentava o projeto de Noêmia Cruz em diversos sentidos. Por meio dele, as crianças aprendiam as culturas da terra e de animais; colhiam os produtos reservando uma parte para a alimentação conjunta e outra para venda nas feiras da escola; com o dinheiro arrecadado compravam brinquedos, uniformes escolares e pagavam as despesas de excursões e de concursos que participavam; faziam os cultivos em suas próprias residências. Era o Clube Agrícola que evitava a evasão das crianças, em sua maioria pobres, consolidando-se como uma “instituição auxiliar de ensino”, apontada, por escolanovistas, como base para a realização da função social da educação (SOUZA, 2008). Com a assiduidade das crianças e seu interesse pela natureza, Noêmia Cruz ministrava o conteúdo oficial de ensino primário paulista, aproveitando as culturas da terra e de animais correlacionando-as de forma interdisciplinar, uma inovação em termos pedagógicos (ECAR, 2019).

Em mais de cem anos de história, a escola mudou de nome, de tipo e de lugar. Seu momento de Grupo Escolar Rural, apesar de pontual (ECAR, 2017; ECAR; VIDAL, 2019), indica uma experiência exitosa e lança luzes para a compreensão do ruralismo pedagógico na década de 1930.

Referências

ANUÁRIO do Ensino do Estado de São Paulo, São Paulo, 1926.

AZEVEDO, Aroldo de. *A cidade de São Paulo: Estudos de geografia urbana*. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

BRAZIL, Lael Vital. *Vital Brazil Mineiro da Campanha*. Uma genealogia brasileira. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1996.

BRAZIL, Lael Vital. *Vital Brazil: vida e obra 1865-1950*. Niterói: Instituto Vital Brazil, 2001. (Discurso proferido na solenidade de comemoração do aniversário de 80 anos do Instituto Vital Brasil, 11 set. 2000). Disponível em: <http://miniweb.com.br/Cidadania/Personalidades/vbvidaobra.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CAPUTO, Melissa Mendes Serrão. *Eunice Caldas – uma voz feminina no silêncio da história (1897-1967)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Mattos. *Educação Rural: Uma aplicação do ensino rural na escola primária Grupo Escolar de Butantan*, S. Paulo. Rio de Janeiro: Saber é Poder Editores, 1936.

ECAR, Ariadne Lopes. Noêmia Saraiva de Mattos Cruz e o ensino rural paulista na década de 1930 In: VIDAL, Diana; VICENTINI, Paula. *Mulheres inovadoras no ensino* (São Paulo, séculos XIX e XX). 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. v. 1, p. 203-218.

ECAR, Ariadne Lopes; VIDAL, Diana. A microscopic case: the Butantan Rural Graded School and rural education in Brazil in the 1930s. *Rivista di Storia Dell'educazione*, [s. l.], v. 5, p. 57-77, 2018. Disponível em: <http://https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE/issue/view/3>. Acesso em: 1 abr. 2021

ECAR, Ariadne Lopes. *Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERRIÈRE, Adolphe. *A Escola Activa*. Tradução e notas de Domingos Evangelista. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Embates no campo educacional: a sociedade de educação de São Paulo (1922-1931). *24ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2001.

PACCE, Márua Roseny. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, São Paulo, ano 43, n. 193, jan./dez. 1980.

SÃO PAULO (Estado). Arquivo Público do Estado de São Paulo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908.

SÃO PAULO (Estado). Arquivo Público do Estado de São Paulo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1908-1909.

SÃO PAULO (Estado). Arquivo Público do Estado de São Paulo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1909-1910.

SÃO PAULO (Estado). Arquivo Público do Estado de São Paulo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1926.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativo do Estado de São Paulo. *Decreto n. 878-a, de 23 de fevereiro de 1901*. Dá organização ao Instituto Serumtherapico. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1901/decreto-878A-23.02.1901.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativo do Estado de São Paulo. *Lei n. 1.082, de 13 de setembro de 1907*. Cria o distrito de paz de Butantã, no bairro dos Pinheiros, do município e comarca da Capital do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1907/lei-1082-13.09.1907.html>. Acesso em: 20 abr. 2016

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativo do Estado de São Paulo. *Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921*. Regulamenta a Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativo do Estado de São Paulo. *Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>. Acesso em; 20 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativo do Estado de São Paulo. *Decreto n. 4.101, de 14 de setembro de 1926*. Regulamenta a Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto n. 3858, de 11 de junho de 1925, reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1926/decreto-4101-14.09.1926.html>. Acesso em: 20 abr. 2016

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 (Código de Educação)*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-588421.04.1933.html>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Relatório do Clube Agrícola, 1934.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, 1917.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, 1928.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, 1932.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Relatório do Instituto Butantan, 1933.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia* – Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: Na história e da literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

LA VIDA RURAL DESDE LA MIRADA INFANTIL: DIÁLOGOS A TRAVÉS DE LAS CARTAS (MÉXICO)

Montserrat Cubos Mejía
Blanca Susana Vega Martínez

Introducción

Lo que ha motivado a la escritura de este trabajo, ha sido un interés genuino de develar las condiciones que rodean a la infancia, en especial en los espacios educativos rurales. Es por esta razón que el foco de atención se centra en argumentos que permiten estudiar a la infancia desde una interdisciplinariedad, para obtener las premisas que la rodean, de tal modo que se puedan deconstruir y recurrir al discurso de los niños y niñas.

El trabajo se fundamenta en considerar a los infantes como sujetos activos en sus experiencias de vida, es decir, como individuos que participan en lo cotidiano y por lo tanto lo transforman. Es por eso que se ha planteado como objetivo general conocer las percepciones y experiencias de niños y niñas en zonas rurales sobre sus realidades educativas y sociales, todo ello a través de sus cartas.

El cumplimiento del objetivo se llevó a cabo gracias a una metodología cualitativa descriptiva, especialmente a través de la correspondencia como método de recolección de datos. En las cartas quedan plasmadas las experiencias infantiles escolares. Su recolección se hizo a través de una propuesta de convocatoria para participar en un concurso, en la cual se invitó a los niños y niñas de las escuelas rurales a escribir una carta a un personaje ficticio, el cual fue nombrado *Drino*, con la intención de incentivar la participación,

Por todo lo anterior, se presenta en este texto la voz de la infancia como protagonista de su propia historia, mientras se presenta la vida cotidiana de los niños y niñas potosinas, a la par se van mostrando partes de las cartas que ellos han escrito, con la intención de exponer su propio discurso, eje central de este trabajo.

Con ello, lo más importante fue hacer de los infantes, escritores y productores de conocimiento de su propia existencia.

Representaciones de la infancia en México

La infancia es definida de acuerdo al espacio sociocultural e histórico, no significa lo mismo ser niño o niña de la ciudad, del campo, de América Latina o de Europa; como tampoco ser niña hoy, que haberlo sido hace veinte o cincuenta años.

La infancia y sus representaciones han sido escritas por otros, adultos quienes recurren al recuerdo y a la imagen de su propia infancia, o bien a consideran un saber sobre ella, basándose en las observaciones de comportamientos, acciones y conductas de los niños. Gaitán (2010, p. 31) lo señala, esta etapa está constituida por el significante que de la infancia concurra:

Se experimenta como una realidad objetiva, en la cual existe una definición de las pautas y formas de conducta que corresponden a los adultos respecto a los niños, y asimismo lo que éstos deben hacer para llegar a ser y tener la consideración de adultos.

Por ello, encontrar historia infantil escriturada por los propios niños es complejo, ya que ésta ha sido construida por los adultos, quienes se posicionan como los sabedores de la infancia, por lo tanto, se piensa como una historia adultocentrista. Y a pesar de que existen documentos históricos escritos por niños, poco hablan de ellos. Un ejemplo de escritura infantil es la recopilada por Winterberg & Winterberg (2016, citado en Sosenski) quienes lograron rescatar los documentos de niños y niñas para construir la vivencia de la primera guerra mundial desde las miradas infantiles, con sus diarios, cartas o dibujos.

Tal vez, la poca presencia de los niños y niñas en la historia se deba a que no existía una representación de ellos como sujetos sociales ni una clara separación de las etapas de vida de los sujetos, en consecuencia, no había una distinción aparente entre el adulto y el niño, así lo expone Alcubierre (2018) quien explica lo que ha implicado la infancia a lo largo de las épocas, y lo que se ha logrado rescatar ha sido a través de la pintura y la prensa. De esta forma, descubre que la distinción entre niño y adulto aparece en Europa como el primer precedente, justo en las familias burguesas, en la que su clase social les permitía brindarles educación a sus hijos, por lo tanto, se establece una etapa en que el ser humano debía ser educado para incorporarse a la vida adulta. Surge entonces, la primera señal de un lapso de desarrollo diferente al único concebible para aquella época. Nace la niñez, como un estadio de preparación para el futuro y el trabajo industrial, son las sociedades industriales modernas, las que vienen a exigir el derecho a la infancia, el derecho a la educación. Es esta noción de infancia, lo que lleva a pensar en una educación, en una institución reguladora de la enseñanza y preparación para el futuro adulto. Se crea el concepto del niño y la niña como sujetos inmiscuidos en la sociedad. Así lo argumenta Carli (1999, p. 4):

Al imponerse a la sociedad la obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 6 a 14 años, esto incidió en la constitución de los niños como sujetos, ya que comenzaron a ser interpelados por diversos tipos de discursos, que oscilaron entre la protección, la represión y la educación. Empezaron a ser visualizados como un colectivo, como una generación constitutiva de la población, y la educación fue el mejor espacio para su inclusión.

Es este momento histórico lo que va a dar apertura a construir historia de la infancia con plena conciencia del infante como actor social, aunque las construcciones de la historia infantil seguirán siendo hechas por los adultos, quienes les concebían en los siglos XIX y XX como seres angelicales, inocentes, débiles y gentiles, en ocasiones incluso se les veía como “la etapa más primitiva del ser humano”.

Así, la noción de la niñez surge en occidente como fruto de cambios sociales, económicos, culturales y psicológicos, esta transformación en México da lugar a concebir al infante de múltiples formas, e incluso darles un valor condicionado a su estatus económico-social. Por ejemplo, al niño trabajador se le disminuía y despreciaba, por cuestiones de clasismo, de “estética”. (ALCUBIERRE, 2018).

Una condición que ha atravesado la infancia, sin importar la época, es la pobreza y la marginación. Para Carli (1999) no es posible hablar de infancia, cuando los niños y niñas se han visto obligados a adelantar su estado madurativo, físico y emocional. Sumergidos en situaciones específicas, como la guerra, el trabajo infantil, la explotación, la esclavitud, etc., los niños se tornan como pequeños adultos.

Sosensky (2015) por otra parte, hace un atrayente análisis sobre la participación infantil en los libros de historia que se proporcionan en la educación primaria en México, y de qué manera se representan a las niñas y niños de diferentes épocas. En este recorrido se presentan las diferentes infancias, descripciones de los niños mexicanos plasmados en los libros como aquellos a los que

se les enseñaba a ir a la guerra, algún oficio o arte, algunos otros sacrificados y ofrecidos a los dioses. En el Virreinato, son relatados como ayudantes de las labores domésticas, divididas por género, y los más opulentos educados por los clérigos, aunque también se piensa en las otras infancias, niños y niñas que no sabían leer, vivían en extrema pobreza y se veían forzados a trabajar.

La principal crítica que la autora hace es la marcada ausencia de participación infantil, pese que se trata de libros de texto que narran la infancia, ya que carece de una perspectiva de involucramiento, no describe cómo los niños y las niñas hacían y participaban en su comunidad, se muestra un niño alejado de la historia y limitado en la colaboración.

Un momento crucial en la historia de México y que marcó la política y la economía en nuestro país fue la Revolución Mexicana. Con ella, la participación ciudadana fue inmensa, incluso los niños fueron parte importante, algunos de los hallazgos de su participación se encuentran en fotografías que ahora son resguardadas en los archivos históricos. Un trabajo de investigación trascendental, que ha dejado una clara explicación del trabajo infantil en esa época, es el de la historiadora Tania Carreño (2010, citada en *El informador*). El papel principal que tenían los niños en la Revolución Mexicana dependía de las edades, Carreño nos dice que los menores de tres años, eran cuidados por sus madres con nula participación en el movimiento, mientras tanto al cumplir los cinco años se les comisionaba la tarea de cuidar a los animales, acarrear agua o llevarles comida a los revolucionarios, es decir que su papel principal era de servicio. Cumplidos los diez años, los niños eran enviados a los enfrentamientos armados, ya portaban rifles y eran entrenados para la guerra, daban el salto de un rol de servicio a uno de combate. Pero uno de los papeles más importantes era la del espionaje, los niños eran enviados a vigilar a otras tropas e informar la ubicación y planes de las mismas. La condición de los niños y niñas en esa época era insalubre y antihigiénica, las muertes infantiles eran causadas por esas condiciones más que por la guerra.

Con ello, podemos dar cuenta que la historia de la infancia en México tiene aún muchas ausencias y varias aristas, y justamente es en este ámbito que el estudio que se presenta contribuye a la construcción de las representaciones de la infancia vista desde la escritura de los propios niños y niñas locales.

La carta como recurso para devolver la palabra a la infancia

En las investigaciones sociales actuales se ha incrementado el interés por el uso de los documentos personales que permita el acercamiento a las realidades sociales, emocionales, físicas y subjetivas de determinados sujetos. La carta o correspondencia fue el recurso principal que se utilizó en esta investigación, la cual permitió conocer la vida cotidiana de la infancia en San Luis Potosí, México.

La carta es un documento poco utilizado en los estudios sociales y cada vez es más difícil encontrarse con ellas o incluso escribir en términos tradicionales, es decir, a papel y tinta, sobre todo es complicado encontrar cartas escritas por niños, siendo lo más común la utilización de la entrevista en las investigaciones sociales sobre la infancia.

Sin embargo, la correspondencia se consideró como una forma de reivindicar la palabra de los niños y niñas. Se apeló a su ser sujetos sociales e históricos al mismo tiempo que se invocó a su autonomía y conformidad.

Una de las bondades de este instrumento es su condición subjetiva, aunque también como lo señala Plummer (1989, p. 27) “las cartas no están generalmente lo bastante centradas como para ser de interés analítico: contienen demasiado material ajeno a los intereses del investigador.”, sin embargo, en las cartas infantiles, no solo se recaban historias, sino emociones, deseos e identidades. En las cartas, nos sigue señalando Plummer (ídem) “nos hablan no solo del mundo del remitente sino también de las impresiones de éste acerca del destinatario”. Por ello, se recurrió a una estrategia, la creación de un personaje ficticio con la intención de generar confianza con los niños y niñas, y que ellos se sintieran seguros de lo que compartían. El personaje ficticio fue nombrado *Drino*, y al él le fueron escritas las cartas con la consiga: “pláticale a *Drino* como es un día de escuela.”

Las cartas seleccionadas, son diversas, ninguna carta fue mejor que otra, la selección se hizo por la riqueza de su contenido. Fueron escritos que reflejaron las condiciones sociales del contexto escolar rural. En la transcripción de las cartas se respetó la ortografía y gramática de los niños, sin hacer cambios o modificaciones de las mismas.

De la mano del conocimiento de la vida cotidiana, se conoció un día en la vida de los niños escolares, como bien lo señala Gonzalbo (2006: 26) “la gente sin historia, y no solo los pueblos sometidos a potencias coloniales sino las personas sin importancia, son protagonistas de lo cotidiano; en este terreno son actores privilegiados las mujeres, los ancianos y los niños”.

Así, conocer el espacio vital, los ocios, costumbres, satisfacciones, retos que se presentan a diario es lo que ocupa a la vida cotidiana (ESCALANTE, et al. 2010). Y fue gracias a la recolección de cartas, que se logró mirar a la cotidianidad de los niños y niñas en San Luis Potosí, diferente una de otra, pero con un grado alto de especificidad de las vidas infantiles. En lo cotidiano está entredicho lo público y lo privado, por ello, en las cartas se han develado condiciones, educativas, sociales y culturales ¿cuáles son las diferencias tangibles entre la infancia? Para contestar esta pregunta, se ha construido la vida cotidiana de los niños y niñas, teniendo como principal referencia sus escritos.

Los niños, las niñas y sus contextos

Se visitaron dos escuelas rurales de dos comunidades diferentes ambas pertenecientes al municipio llamado Mexquitic de Carmona en el estado de San Luis Potosí, México. A pesar de ser escuelas de una misma localidad presentaban diferencias significativas. Se seleccionaron esas escuelas por la corta distancia que comparten una de otra, permitiendo el traslado con mayor rapidez.

En la primera escuela algunos de los niños y niñas solían llegar solos en bicicleta, incluso tenían espacios destinados para estacionarse. Algo impensable para otras escuelas. La escuela contaba con un grupo de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Estatal que acudía una vez por semana a atender casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero sin hacerse cargo de problemas emocionales de los alumnos. El director de la escuela se mostró realmente preocupado ante la falta de atención que carecen los niños y niñas por parte de sus cuidadores y/o padres, por ejemplo, la falta de higiene, ya que algunos de los niños son presentados a la escuela sin cubrir lo esencial en limpieza y cuidado personal.

Aunado a esto, el director de la escuela consideró de suma importancia que se contará con atención especializada en psicología. Que se interviniera con los estudiantes y con los padres de familia. En sus palabras se logró escuchar que los problemas que afectan a la comunidad dañan a

los niños y niñas en su aprendizaje. Mencionó que había niños que aún no lograban leer, y que sus padres tampoco lo sabían, a pesar de ello, el profesor consideraba que esta circunstancia no era determinante para los estudiantes, sino que bastaba con la motivación en casa, de la cual muchos carecían.

La actividad de la escrituración de las cartas se llevó a cabo con los niños de quinto y sexto grado, los niños se mostraron alegres de participar, demoraron una hora y media aproximadamente en terminar sus cartas, algunos dibujaron además de escribir. Su escritura en algunos casos fue insuficiente, en un apartado posterior se describirá más a detalle.

Una niña compartió con el grupo su fuerte deseo por estudiar psicología, y para lograrlo desde ahora lee un libro de psicología que su prima le prestó, ya que estudia esa carrera. Ella se mostraba realmente entusiasmada de lograr su sueño, además de ser parte de la escolta, dijo esforzarse mucho en la escuela porque creía que el estudio era el camino para llegar a su meta.

Al llegar al salón todos se pusieron de pie, saludaron en inglés *good morning* se les contó del proyecto y mostraron interés y emoción, excepto una niña, que decidió no participar, el maestro de grupo de manera discreta comentó que la niña no ha desarrollado la habilidad de lectoescritura, motivo que tal vez la desistió en participar. Por ello, se le invitó a la niña a dibujar algo para Drino, y así lo hizo.

La interacción con el grupo fue muy grata, los niños y niñas se veían entusiasmados de que alguien nuevo estuviera ahí, algunos aprovechaban el momento para leer un libro cuando terminaban antes, y otros jugaban y corrían en el salón, la autoridad en ese momento dejó de ser el maestro para ser la investigadora, de ese modo, los alumnos optaban por pedirle permiso a ella para cualquier asunto.

Por otra parte, la escuela contaba con los elementos necesarios para favorecer el aprendizaje, salones para cada uno de los grupos, mesabancos, cooperativa, patio, y un jardín de tamaño considerable para las actividades deportivas. Sin embargo, carecía de las tecnologías que en las escuelas de la ciudad se pueden encontrar, no había computadoras, proyectores, bocinas, internet, etc. lo cual parecía cumplir con una metodología educativa de índole tradicional.

La segunda escuela ubicada en el mismo municipio de San Luis Potosí mantenía sus puertas cerradas todo el tiempo, sus instalaciones eran adecuadas para la comunidad estudiantil, contaba con patio, canchas de básquetbol, salones, mesabancos, baños, y también carecía de tecnología. El director de la institución ofreció su ayuda desinteresada, la cual permitió la realización de la actividad.

El trabajo se desarrolló con los grupos de quinto y sexto grado. La actividad la realizaron en el patio de la escuela y al mismo tiempo, fueron libres por un momento de las reglas escolares. Se mostraron felices de no tener clases, algunos trabajaban en equipo, otros no le daban importancia a la actividad, y a unos cuantos les causó angustia. Una niña a punto de terminar su carta arrancó la hoja de su libreta y se la metió a la boca, la masticó y la escupió, posteriormente empezó con la escritura desde el inicio, en una hoja nueva. La actividad y escrituración de la carta se realizó en una hora y media, con dificultades para escribir, incluso muy indecisos en su escritura. Las cartas fueron entregadas y la actividad concluida, todos regresaron a sus clases.

En ambas escuelas las cartas fueron escritas con entusiasmo a *Drino* y se eligieron solo algunas para pensar la vida cotidiana de los niños, en total se recabaron 73 cartas, todas diversas. A pesar de la gran cantidad de cartas recabadas, se seleccionaron las cartas con mayor contenido.

En su mayoría las cartas fueron escritas por niñas, ya que su contenido era más explícito y presentado de una forma crucial para entender a la infancia. Parece que socialmente ellas están predispuestas a mostrar sus sentimientos y emociones sin temor a la represalia. Esa fue la principal característica de sus escritos, mientras que los niños no intentaron ir más allá de escribir sus acciones diarias, sin compartir que satisfacción o frustración les dejaba.

Las principales características que los niños y niñas compartían, era la edad, que variaba de los 10 a los 12 años, también la ubicación geográfica, siendo residentes del mismo municipio, aunque de diferentes comunidades, la mayoría de los infantes forman parte de familias extensas, es decir, vivían con sus padres, abuelos, tíos y primos. Las familias extensas es algo común y típico de la zona ya que las comunidades son pequeñas, por lo tanto, se forma un círculo de contención que les permite sobrellevar las vicisitudes del hogar. Gracias a eso los niños y niñas pueden gozar de una libertad e independencia sin sentirse en peligro. Además, se hace comunidad, es decir, entre todos se cuidan, desde sus miembros infantiles, hasta sus animales.

La principal fuente de ingreso de las familias, es la agricultura, siendo los hombres quienes llevan a cabo esta actividad, cosechando y vendiendo sus productos en los mercados locales de la capital del Estado. A pesar de eso hay otros hombres que acuden a la ciudad para trabajar en las fábricas. Las mujeres son las encargadas del hogar y de los hijos.

Los usos y costumbres de esas comunidades eran similares, acudían a misa los domingos, celebraban a sus santos y mostraban un gusto por una bebida alcohólica llamada *colonche*, bebida preparada con tunas fermentadas, una fruta cultivada en esa región.

Las iglesias y las escuelas son los edificios más valorados, y en las cuales las mujeres participan activamente en el mantenimiento y restauración de los mismos.

Las escuelas rurales

San Luis Potosí, es una ciudad que se caracteriza por su esencia colonial, y la riqueza de su cultura, esta ciudad se divide en 58 municipios, la capital está ubicada en la zona centro del estado, ahí se logra ubicar diversos escenarios sociales y geográficos, por ejemplo, las zonas rurales las encontramos en las periferias de las ciudades, y su estilo de vida se presenta diferente a los de la urbe. Incluyendo la vida de los niños y las niñas.

La vida cotidiana para la infancia en espacios rurales, es muy variada. Algunos niños tienen acceso a internet, otros no; algunos poseen tecnología mientras otros se conforman con tener libros para leer. Cuando pensamos en los niños, asociamos la palabra protección. Es indiscutible que las creencias, la imaginación y las representaciones en torno a la infancia nos hace pensar que los niños siempre van a necesitar del adulto casi para todo, por eso fue de gran sorpresa cuando encontramos niños o niñas rurales siendo independientes y con autonomía.

De acuerdo a Bruno Latour (citado en GÓMEZ & ALZATE-PIEDRAHÍTA, 2014: 81) “pretende ver en el niño o en la niña un poder de acción propio: se debe, entonces, considerar al niño o niña como una entidad que no es reducible a una edad de la vida y que perdura en el ser humano”.

A continuación, se presentan extractos de algunas cartas en las que se pueden leer un día común en la vida de los niños en los espacios rurales.

Inicio del día

Las mañanas cumplen con la función de iniciar un nuevo día, algunos van al trabajo, otros a la escuela, pero en el área rural las cosas varían, los medios de transportes juegan un papel fundamental a la hora de iniciar un día, así como las responsabilidades que se realizan antes de salir de casa.

Para los niños y las niñas el inicio de su día era similar, en general se levantaban a las 6:00 am y eran despiertos por sus madres, a veces el llamado es dulce, otras gentil y amoroso e incluso grotesco que les invita a incorporarse a la mañana.

Hoy me levante a las 6:30 de la mañana para ir a la escuela pero antes de eso me levante para poder lavar la cara, mis dientes y mis manos después fui al baño porque me había dolido el estomago (C1/ER).

Para venirme ala escuela me levanto alas 6:30 desayuno sereal despues me lavo mis dientes me visto y me peino (C7/ER).

Posterior a vestirse y peinarse, algunos niños desayunan, cosas sencillas como pan o fruta, que sea de fácil digestión y les deje un espacio para su almuerzo en el recreo. Mientras otros, no desayunan y se van con el estómago vacío a la escuela.

Por las mañanas me despierto a las 6 o 7 para irme a la escuela primaria, pero yo no desayuno porque vivo en cerrito con mis papás y mi hermana gemela, y mi hermana menor. Yo como como a las 3 de la tarde (C2/ER).

Me levanto alas 7 de la mañana a veces desalluno y algunas no (C6/ER).

yo desayuno un guebito y también cuando me apresuro me tomo un café yabeses casi se me tira (C5/ER).

Así, a la hora del receso esperan ansiosos y hambrientos a que sus mamás les lleven el lonche a la puerta de la escuela. Por lo general en las escuelas rurales, se acostumbra que las mamás les preparen su almuerzo, ya que gran parte las mujeres de la comunidad no trabajan y dedican su vida a sus hijos y a la casa.

Después de desayunar, se dirigen a la escuela, a veces en camión, otras en carro y también en bicicleta.

Sus mañanas son rutinarias, ya saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Ese es el inicio del día para los y las niñas, rodeados de rutinas, aunque no falta en algún día el efecto sorpresa.

Hábitos

Destaca de las cartas, que los niños tienen el hábito de la lectura. En uno de los escritos, una niña nos cuenta que lee “Joaquín y Maclovia se quieren casar”, un texto que es estudiado en el 5º grado, en las primarias de México, lanzado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Siendo la lectura una capacidad indispensable para la educación, es de alegrarse que ella goce de ese hábito.

Después de yegar me puse a leer (“Joaquin y maclovia se quieren”) al terminar el maestro rebiso la tarea (C1/ER).

En hábitos de higiene, también queda expuesto que todas las mañanas se lavan sus dientes, y se alistan para irse a la escuela. En algunos, los hábitos son llevados a cabo sin la actuación de ningún adulto, no está mamá o papá para darles de desayunar, para peinarlas/os, o para llevarlos a la escuela y recogerlos.

Foto 1 – Viviendo positivamente



Fonte: archivo personal, 14 de octubre de 2018

Yo llego a la escuela aveces en bicicleta o en carro o en camioneta (C8/ER).

luego aliste mis libros en la mochila despues me peine una cola de caballo despues tome mi bici y me subi para venir a la escuela (C1/ER).

despues de la escuela lloso la me voi ami casa aveces ami ermana sale temprra y vine por mi (C6/ER).

Estas cartas han dejado al descubierto que sus autores, cumplen con rutinas diarias, las cuales implican un nivel de responsabilidad. Sus relatos, nos expresan independencia para cumplir con sus obligaciones:

Son cotidianas las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, pero no quiere decir que sean invariables, sino que también reciben la influencia de los cambios sociales y por eso evolucionan, lo mismo que cambian las rutinas individuales familiares al pasar del espacio doméstico al escolar, o laboral o social (GONZALBO, 2006, p. 27).

Sus pautas rutinarias son resultado de un rompimiento paradigmático de lo que es la educación y crianza en las familias tradicionales, dichas pautas permiten pensar en la transformación de las representaciones infantiles, en las que se ha pasado de concebir al infante como un sujeto protegido y minimizado, para ser pensado como niños autónomos, o bien, para pensar que en las situaciones que viven cuando sus condiciones sociales no permiten tener a sus padres consigo.

Situaciones que desconocemos los han llevado a asumir responsabilidades que en otros niños no se verían, los han obligado a comportarse como un adulto que se levanta a diario, prepara sus cosas y se dirige al trabajo. Con ello, se aprecia que la infancia es una construcción social, que se transforma constantemente y depende de las condiciones específicas de cada sujeto y cada contexto.

Foto 2 – Un día común en la escuela rural



Fonte: arquivo personal, 14 de octubre de 2018

La escuela

La hora oficial de entrada a la escuela es a las 8:00 am, aun así, los niños y niñas pueden ingresar a las instalaciones a partir de las 7:45 am.

[...] alas 7:30 vamos en camino por daniel yegamos la peina mi mamá y lista alas 7:50 salimos de su casa acemos 8 minutos de su casa ala escuela cuando yegamos entramos al salón nos dan clases asta las 11:00... (C7/ER).

despues fuimos camino ala escuela mientras ibamos para la escuela enconte muchos arboles y plantas pero estaba nublado cuando cruzábamos la calle mi papi nos agarraba de las mano y llegamo a la escuela entre y me sentí contenta y algo nerviosa... (C9/ER).

Ir a la escuela significa acceder a una educación negada en muchos sectores de la sociedad, especialmente en las comunidades rurales, es un acto de rebeldía que coarta los designios que se le atribuye a los más vulnerados. Así se presenta la escuela día a día para sus estudiantes, para los padres de familia, en especial para las mamás, que son las que con interés se involucran en la vida escolar de sus hijos.

salimos al recreo mi mama me trae lonche y como cuando acabo jugamos yo y mis amigas... (C7/ER).

En la comunidad todos conocen sus escuelas, saben a qué hora abren, quien es el encargado y como acceder a ella. Está abierta para que ingresen los miembros comunales, y a los eventos que ahí se realizan puede acudir quien lo desee. Es una oportunidad de aprendizaje no solo para los niños, sino que la escuela se convierte en un espacio de colectividad y comunidad. Los actos como honores a la bandera, o la conmemoración de alguna fecha importante, están abiertas al público en general. Y la comunidad se convoca para asistir.

La participación más importante en la escuela es la de los niños y niñas, con esmero se entregan día a día. Manifiestan sus materias favoritas de forma variada, aunque para algunos la materia que menos les gusta es matemáticas. Pero en definitivo lo que a todos por igual les agrada son los talleres deportivos y culturales que su escuela ofrece. Disfrutan y es un orgullo pertenecer a un equipo como basquetbol, guitarra, el coro e incluso la escolta. Les da un significado y un giro a lo que la educación estricta y tradicional suele ser.

[...] a las 12:00 pm tenemos un club yo estoy en canto y en guitarra, canto me toca lunes y martes y guitarra los miércoles, jueves y viernes, me gustaria mucho aprender a tocar guitarra y cantar canciones. Estoy muy emocionada porque mañana voy a ir a competir en carreras a paisanos y quisiera ganar (C3/ER).

lo que me gusta es la materia de ciencias porque asiamos experimentos pero yano aseamos porque nos cuenta el maestro que cuando isieron el bolcan que erusa un niño se paso de carbonato y se bolo las pestañas y un vidrio poreso ya no aseamos la materia que no me gusta es matematicas no me gusta nada solo cuando jugamos con los recortes del libro a y español tabien me gusta pero las demas materias no (C4/ER).

La hora de la salida es especial, uno de los momentos más esperados para los niños, para algunos hay que hacer tiempo a que lleguen por ellos, mientras que para otros solo toman su bici y se dirigen de vuelta a casa. Vivir cerca de la escuela es una de las ventajas de varios de los estudiantes, ya que no necesitan esperar, y regresan solos caminando.

yo salgo a las 1:00 pm de la escuela y llego a mi casa 1:05 pm porque esta muy cerca y me voy caminando (C3/ER).

Foto 3 – Niño haciendo una actividad en la escuela



Fonte: Archivo personal, 15 de octubre de 2018

Pasatiempos

Ya pasada la hora de la comida, los niños y niñas aprovechan su tarde para desarrollar sus habilidades, unos para jugar y otros para hacer la tarea. Una de las principales actividades que disfrutan hacer es dibujar.

Imagen 1– Dibujo realizado por niña de sexto de primaria en una escuela rural



Fonte: archivo personal, 14 de octubre de 2018

El dibujo ocupa una parte de su tiempo vespertino, no necesitan mucho material, basta con un lápiz y una hoja de papel.

[...] juego con mis colores me refiero a que colore un arcoiris me gusta dibujar mucho y realizar postres, me gustaria ser repostera (C3/ER).

Para algunos no es suficiente con ese material para dibujar, y deciden ir más lejos, transgrediendo las “leyes de la buena conducta”, aprovechan las bardas y paredes para rayar con una firma previamente diseñada, a lo que se le conoce como graffiti. Pasan sus tardes sin supervisión por parte de un adulto.

[...]yo lo que hago en la tarde es graffitear o béisbol (C8/ER).

Los pasatiempos son variados, y para los niños y niñas en la comunidad es ver la televisión. Uno de los programas preferidos tiene estrecha relación con aquellos que tratan de desafíos físicos y de competencia. Las horas que le dedican a la televisión son largas, de igual manera el tiempo en internet y en aparatos electrónicos como tabletas y consolas de videojuego, siendo de los principales entretenimientos.

[...] ago mi tarea despues recogo mi cuarto y juego con mi tables ala noche vamos por mi hermano Luis Roberto cuando llegua senamos y nos bañamos (C7/ER).

ago la tarea si no le entiendo a alguna le pregunto a mis padres yo por las tardes juego con mi perrita Luna siempre es muy juguetona (C5/ER).

las otras dos horas me la paso leyendo, jugando básquet o viendo series en Netflix despues como a la 5 de la tarde me pongo a hacer mi tarea y a limpiar mi cuarto, cuando me aburro me pono a hoir canciones o a ver algo en la tele (C2/ER).

Las actividades que realizan los niños y niñas rurales transcurren entre la escuela, la casa y la comunidad, de la cual pocas veces se alejan, por lo que sus pasatiempos y cotidianidad queda encapsulada en su propio entorno.

La hora de dormir

Caído el sol, el día termina para los niños, no sin antes realizar actividades que cierran ese fin de día. La cena es la última comida que reciben y tiende a ser algo sencillo, por ejemplo, pan con leche, en su mayoría. Después de cenar regresan a los hábitos de higiene, lavarse los dientes y tomar un baño.

Un ritual que se repite en varias de las vidas de los niños, es la bendición por parte de los padres, algunos al pie de la cama rezar antes de dormir, agradecen a Dios permitirles haber disfrutado de su día, también tener comida y todas las comodidades de las que disfrutaban, piden por su familia y por sus seres queridos.

Es de esta forma que se disponen a dormir, a veces temprano, otra más tarde, especialmente los fines de semana, que acostumbran a concebir el sueño ya pasado la media noche. Una especial característica de estos niños es que sus horas de dormir son para algunos menos de 8 horas de sueño, tal vez sea la falta de supervisión de un adulto o hábitos familiares.

*[...] seno un pan un café o galletas yome duermo alas diez sitoca clases sies bacaciones me des-
belo (C5/ER).*

yo ceno fruta o un plato de cereal y me duermo a la 1 de la mañana (C8/ER).

En las cartas se logra ver un día en la vida de los niños y niñas que pertenecen espacios rurales, la característica que más resalta, es la generación de conocimiento en favor del entorno que los rodea, lo dialogan e intercambian con sus pares; es decir que en esa adquisición de conocimiento y criterios se ven envueltos: la familia, el contexto y los amigos.

Dialogar la vida cotidiana y a la vez la experiencia escolar de la infancia, es una responsabilidad que conlleva a abandonar el prejuicio que rodea a niños y niñas, sumergiéndolos como sujetos que poco aportan, abriendo la posibilidad de ver su cotidianidad como una bola de nieve que conforme avanza va creciendo, va cambiando su entorno, a pesar de las pequeñas acciones que tiene, el resultado de eso puede ser inmensurable.

Reflexiones finales

La creación de la vida cotidiana y escolar infantil, ha sido un área de oportunidad para abrir la discusión de lo que concurre en la infancia, en especial en los espacios rurales, a veces olvidados pero retomados por los investigadores sociales. Estas historias de vidas toman verdadera importancia cuando son narradas por los propios sujetos, siendo ellos los autores de su palabra. Proyectando sus inquietudes, deseos y un día común pero relevante en el desarrollo de la infancia. En otro sentido, estas narraciones develan diferentes categorías de análisis, como lo son el género y el contexto social. Siendo la infancia incapaz de escapar de los designios sociales, inmiscuidos en su cotidianidad, incluso en lo escolar.

En las actividades diarias de los y las niñas se revelan algunos estándares de comportamiento para cada uno de los sexos. En la escuela las niñas cumplen con actividades que han sido destinadas para el género femenino, practican gimnasia, baile o están en la escolta. Mientras que los niños manifiestan actividades tales como guitarra, fútbol, básquetbol. En las familias también se vive estas distinciones de género, siendo las madres a quienes se les asigna roles de servicio y cuidado, mientras que los padres quedan ausentes en los escritos infantiles y de las actividades escolares.

Dentro y fuera de la escuela se continúa perpetuando valores y actitudes patriarcales, estos con un objetivo pedagógico, enseñar a las niñas y niños que es lo que la sociedad espera de ellos, y cuál será su papel como individuo social.

En materia de educación y en especial del contexto escolar, las narraciones infantiles muestran un interés y gusto genuino por el aprendizaje y un cariño sincero hacia sus maestros. La infancia rural en este estudio nos indica que, a pesar de su corta edad, son niños y niñas que logran ser

independientes, muchos de ellos no son acompañados por sus padres para asistir a la escuela. Una de las principales preocupaciones de los docentes, es el poco interés de los padres para involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Es en este ámbito en el que también se logra observar el contexto social como condicionante de la educación, alimentación y cuidados personales y de higiene.

Lo esencial en este estudio fue ver más allá de las condiciones escolares, es decir, la vida cotidiana de los niños y las niñas rurales, y conocer cómo ésta se presenta en nuestro país. Es por ello, que este trabajo queda como precedente para comprender y considerar la importancia de la palabra y escritura de los niños respecto a sus propias condiciones sociales, y ante la opinión o representación de su vida por cualquier otra persona y/o especialista.

Bibliografía

ALCUBIERRE, B. De la historia de la infancia a la historia del niño como representación. *In: ALCUBIERRE, B. (coord.) La historia de las infancias en América Latina*. Argentina: Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, 2018. p. 15-31.

CARLI, S. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

ESCALANTE, P. *Historia mínima la vida cotidiana en México*. México: El Colegio de México, 2010.

GAITÁN, L. Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social*, v. 17, p. 29-42, 2010.

GÓMEZ, M.; ALZATE-PIEDRAHITA, M. La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, [s. l.], v. 12, n. 1, 2014.

GONZALBO, P. *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: Colegio de México, 2006.

PLUMMER, K. *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

SOSENSKI, S. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n. 14, 2015.

SOSENSKI, S. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, México, v. 14, n. 1, p. 43-51, 2016.

ESCOLAS PARA EDUCAR OU PREPARAR PARA O TRABALHO? AGÊNCIAS, SABERES E SUJEITOS DESDE AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA DOS MOÇAMBICANOS (MOÇAMBIQUE)

Octávio José Zimbico

Sérgio Vieira Niuuaia

Introdução

Este capítulo retoma um debate central sobre as primeiras iniciativas de escolarização das populações da colônia de Moçambique, desde a primeira metade do século 19, quando se iniciou o ordenamento da escola, de acordo com o padrão moderno, racional e iluminista. Escolas para educar ou preparar para o trabalho? Esse questionamento emergiu desde as primeiras experiências de escolarização das populações de Moçambique e se mantém atualizado até os dias de hoje. Assim, buscamos, neste capítulo, mostrar como essas questões tiveram seus desdobramentos, foram retomadas e reformuladas nos diferentes períodos da História da Educação em Moçambique, destacando, particularmente, o envolvimento das agências, os saberes selecionados e pedagogizados e, por fim, os sujeitos envolvidos no processo de escolarização primária em Moçambique, com particular enfoque no debate da finalidade para a qual vem sendo destinado o ordenamento dessas iniciativas de escolarização.

De um modo geral, quer no período colonial como no período pós-independência, a identificação dos agentes, saberes e sujeitos do Ensino Primário (EP) segue critérios definidos por lei. Assim, as perguntas que orientam este capítulo são as seguintes: quais são os principais agentes (instituições e organizações sociais) envolvidas no EP em Moçambique? Que saberes têm sido selecionados para integrarem os programas de EP em Moçambique? Quem são os alunos e professores do EP em Moçambique e qual tem sido o seu perfil?

Durante o período que se estende de 1930 a 1974, havia, em Moçambique, duas categorias no sistema escolar dos territórios portugueses: as escolas das missões católicas romanas, cuja principal função era ministrarem a instrução primária aos africanos; e o sistema oficial, considerado mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados. Assim, o Ensino rudimentar (chamado ensino de adaptação depois de 1956, ou ensino missionário) — segundo a Concordata de 1940, tinha como finalidade “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”. Esse programa era da inteira responsabilidade das missões católicas, embora algumas missões protestantes tivessem autorização para também dirigir algumas escolas. Os anos deste ensino eram chamados iniciação (jardim de infância), 1ª classe (1º grau) e 2ª classe (2º grau). Ensino primário — esse programa destinava-se aos alunos que passassem o ensino de adaptação. Compreendia a 3ª classe, 4ª classe e admissão (preparação para admissão ao liceu) (MONDLANE, 1975, p. 72).

A colaboração entre o Estado colonial e a Igreja Católica tinha dois objetivos fundamentais a saber: construir uma socialização eficaz e um aparelho repressivo em Moçambique; e persuadir a comunidade internacional levando-a a acreditar que o colonialismo português tinha como objetivos cristianizar e civilizar o povo colonizado. Assim, a verdadeira importância da Igreja no primeiro

período do domínio colonial foi a de permitir o acesso ao mundo da leitura e escrita, abrindo assim uma passagem (estreita e restrita) para os africanos terem algum protagonismo na moderna ordem política, econômica e social emergente (NEWIT, 1995, p. 437). É nesse contexto que Lopes (2014) considera que as iniciativas de ensino da leitura e escrita pelos portugueses estiveram profundamente ligadas aos interesses econômicos.

Em 1910, quando a monarquia, em Portugal, foi destituída pelos liberais, o regime republicano reduziu o poder da Igreja e seu papel como principal instrumento do poder. Para esse fim, foram publicados decretos que clarificassem o novo papel da religião católica na sociedade portuguesa. Assim, em 22 de outubro de 1910, foi aprovado um decreto que determinava a extinção do catecismo cristão nas escolas primárias e nas escolas normais primárias. Mas esse decreto não foi bem visto por alguns setores da aristocracia portuguesa.

Em 1926, a primeira República Portuguesa foi derrubada pelo setor mais pragmático da burguesia portuguesa emergente. Como consequência, o papel da Igreja como principal instrumento da colonização, que havia ficado fragilizado em consequência da destituição da monarquia em 1910, foi reafirmado por decretos que passaram a institucionalizar o seu papel na colonização. Assim, em 1930, foi publicado o Ato Colonial que atribuiu capital importância à Igreja no processo de colonização. Desta feita, a Igreja começou a ocupar um lugar central no processo de assimilação ou nacionalização dos africanos, tendo igualmente estabelecido uma estrutura geral para a colonização em Moçambique, ao definir o lugar de cada pessoa na estratificação colonial.

Além disso, o Ato Colonial, que viria a ser integrado na Constituição portuguesa de 1933, marcou novo relacionamento de Portugal com as colônias, ao estabelecer um sistema colonial que se pautava pelo equilíbrio de comércio e de pagamentos efetuados entre Portugal e as colônias. Adicionalmente, a autonomia das administrações coloniais era diminuída, de modo que todo o sistema fosse gerido a partir de Lisboa. Por intermédio do controle dos câmbios, imposto em 1931, o novo sistema canalizou a moeda estrangeira resultante das exportações coloniais para a economia da metrópole, criando, assim, uma fonte importante dos meios para financiar os défices de Portugal na conta corrente da balança de pagamentos (LAINS, 1998, p. 485).

Em suma, essa estrutura estabelecida pelo Ato Colonial criou bases para a colonização efetiva dos povos africanos, tendo sido necessário usar formas ideológicas que acalmassem a fúria dos “indígenas”. Para tanto, o governo colonial continuou a recorrer ao cristianismo para submeter e integrar os moçambicanos à cultura portuguesa.

Agências no Ensino Primário

A educação moderna, baseada em um padrão racional, iluminista, vinculada à escolarização das massas, tem estado em variadas formas: tradicional, religiosa, liberal, nacionalista, progressista, fascista, construtivista, pedagogia crítica, entre outras. Nesse contexto, a diversidade educacional tem se fundamentado em reproduções ou transformações sociais, estatuto científico ou ideológico do conhecimento, eficácia de métodos de instrução, bem como encorajamento de reflexões e participação crítica dos envolvidos em processos educacionais. Nesse caminho, o conhecimento teria como função primordial descobrir a verdade.

Outrossim, o saber pode ser entendido como discurso; o poder como algo positivo, realizado a partir das relações de poder e, por fim, o sujeito se constitui a si próprio em relação a outros (FOUCAULT, 1996). Pensando Moçambique, dessa forma, durante a sua presença colonial, os discursos

portugueses de poder e saber disseminavam a ideia de uma educação voltada para a recodificação dos “bárbaros” em sujeitos úteis e produtivos. Para tanto, a escolarização dessa população, dessas “raças inferiores”, deveria ser pela força, pois era absurdo pensar em “civilizar negros com a bíblia, educação e panos de algodão” (MARTINS, 1920, p. 283-284). Não seriam as escolas uma ficção? Porque o que deveria ser feito para educar e civilizar esses “indígenas” seria incutir-lhes “as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração provincial” (ALBUQUERQUE, 1898, s/p). A construção de escolas não seria uma prioridade; antes, uma mera “exigência formal que necessidade real” (ENES, 1979, p. 297). Por exemplo, apesar do decreto referendado por ele, em 1891, que obrigava as Companhias arrendatárias¹⁴⁴ a criar escolas “em localidades com mais de 500 habitantes” (MAZULA, 1995, p. 74), na prática essas Companhias não cumpriram tal obrigação, como se comprovava pela crítica da Câmara dos Deputados à Companhia de Moçambique em 1877, feita por Freire de Andrade: “[...] o objectivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e a rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal” (ANDRADE, 1950, p. 388).

Com efeito, a proibição do trabalho escravo ocorreu em 1856, tornando-se abolida, de fato, a escravidão em 1869 (LAINS, 1998). E com a proibição ao comércio de escravos, o que mais daria lucro naquela região? E que tipo de indivíduo era preciso educar? Um decreto de 1894 mostra o interesse do governo colonial em instituir leis diferenciadas para determinados grupos colonizados:

A penalidade específica para os “indígenas” era uma forma de explorar a mão-de-obra africana, inserindo-a forçosamente na lógica colonial. Era o resultado da ineficácia das leis de mercado europeu nas colônias. O capitalismo no final do século XIX exigia a criação de uma força de trabalho estável que estivesse integrada no meio da produção colonial, o que não foi possível nas áreas colonizadas, porque as populações estavam volta das para as suas próprias lógicas de trabalho (TOMAZ, 2012, p. 317).

Esse foi um importante momento do colonialismo, historicamente designado “ocupação efetiva de Moçambique”, que começou a partir de 1890, após a Conferência de Berlim, com a legislação sobre o controle da força de trabalho africana, atuando para educá-la “para atividades que não exigiam qualquer qualificação, com salários mais baixos e mantendo-os fora dos empregos e postos de trabalho mais atrativos e desejados pelos brancos” (ROCHA, 2002, p. 128). Tão grande era o interesse na exploração da força de trabalho, como um dos objetivos do regime, momento em que a instrução da população africana tinha sido conferida à Igreja Católica, ainda que a Conferência de Berlim tivesse determinado que, nas colônias, houvesse liberdade para atividades missionárias de diferentes religiões. Isso supunha que as missões protestantes exercessem suas atividades religiosas e tivessem escolas, fato que não favorecia os interesses colonialistas, pois “as igrejas evangélicas mantiveram, desde o começo, posturas críticas em relação à forma portuguesa de colonizar” (GÓMEZ, 1999, p. 39).

Apesar de o Decreto de 14 de Agosto de 1845 ter proporcionado à Colônia uma organização educacional particular (diferentemente da que era oferecida na Metrópole), visando não só a nacionalização dos “indígenas”, mas também a criação de condições satisfatórias para a “colonização moderna”, em Moçambique, as articulações raramente harmoniosas entre o ordenamento jurídico português, “os arranjos entre as potências coloniais estabelecidos por tratados internacionais, a formação e o fomento (ou a supressão) de instituições religiosas orientadas para o ensino religioso e laico” (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 57), agravaram as dificuldades de implementação das

¹⁴⁴ A intervenção do Estado português nas colônias da costa moçambicana levou mais tempo a se desenvolver. Até finais do século 19, os interesses portugueses em Moçambique concentravam-se numa faixa ao longo do vale do Zambeze [região centro de Moçambique] e eram constituídos pelos prazos da coroa, ou concessões de território a particulares (LAINS, 1998, p. 472).

primeiras iniciativas de constituição do EP em Moçambique. Como consequência, o balanço do grau de instrução em 1894 foi considerado negativo, de tal forma que, em 1895, o bispo D. António Barroso entendia que era “muito fácil afirmar que os negros são rebeldes à instrução e ao trabalho; isso será axiomático, mas é falso. O que é mais difícil é criar escolas para eles, que justifiquem o seu nome” (MAZULA, 1995, p. 73-74). Na mesma linha, Sheldon afirma que as oportunidades de escolarização dos “indígenas” eram raras:

As irmãs que abriram a escola em Lourenço Marques eram descritas como sendo provenientes ‘de uma missão muito simpática com a colônia’, introduzindo a questão do papel do estado e das missões religiosas na educação de crianças africanas. Este relatório também indicava a presença na cidade de duas missões protestantes, a Wesleyana britânica e a Missão Suíça, que estabeleceram uma série de capelas, escolas, e assentamentos no distrito à volta da cidade. Os missionários suíços já tinham aberto 3 escolas no sul de Moçambique em 1891. Lourenço Marques tinha também uma população muçulmana que apoiava uma escola muçulmana. As várias escolas religiosas tornaram-se competitivas e conflituosas, anos mais tarde, sendo que o papel das missões não-Católicas foi elemento importante no debate sobre os objetivos educacionais coloniais para africanos. A importância da tal educação Portuguesa e Católica era a fundação da escolarização colonial (SHELDON, 1998, p. 597-598).

Apesar da adaptação das leis às especificidades locais, as discussões sobre a organização da justiça, no período colonial, raramente estavam relacionadas aos costumes dos povos colonizados. Na última década do século 19, discutia-se, com frequência, sobre as políticas diferenciadas para os povos das colônias, cujo principal defensor era o comissário-régio de Moçambique, António Enes, entre 1891 e 1895, negava a perspectiva de “universalidade” legislativa e defendia a necessidade de leis diferentes para povos distintos, salientando que deviam, primeiro, igualar-se os homens para, depois, igualarem-se às leis (ENES, 1979, p. 75). Os “indígenas” eram vistos como seres bárbaros e primitivos, que necessitavam ter uma legislação específica, de acordo com seu “estágio de evolução” (ENES, 1979, p. 76).

Para tal, a missão civilizadora envolvia sobretudo as missões a quem o estado português concedia assistência e financiamento:

Convindo que as vantagens concedidas aos presbyteros, que vão parochiar em [...] Moçambique [...]; e sendo necessário colligir quanto neste assumpto se acha disperso por diferentes disposições legislativas, alterando algumas dellas de maneira que, melhorada a situação dos sacerdotes com os maiores preventos temporaes; se torne menos acre o exercício pastoral em climas insalubres, e com a affluencia de operários evangélicos em terras ainda escassamente alumiadas da luz da civilização se diffunda o christianismo e com elle a educação moral e litteraria, ou se firmem e rebusteçam na fé e bons costumes as christandades já subsistentes naquela região: hei por bem, ouvido o conselho de ministros e usando da faculdade conferida pelo § 1.º do artigo 15.º do acto adicional á carta constitucional da monarchia, decretar o seguinte: os sacerdotes europeus que vão para a província de Moçambique, para ali serem empregados no ministério parochial, vencem a cõngrua annual de réis 320\$000 em moeda do reino e os emolumentos parochiaes que legalmente lhes pertençam. (Decreto de 24 de Julho de 1869, do ministro e secretário de estado dos negócios da Marinha e do Ultramar, que revoga o decreto de 24 de Dezembro de 1854, a lei de 30 de Junho de 1856 e os decretos de 5 de Novembro e 15 de dezembro de 1858).

Esse trecho mostra que, naquele momento, a civilização e a escolarização da população africana eram basicamente garantidas pelas missões católicas, espalhadas pelas regiões rurais e vistas como instrumentos principais da missão “civilizadora” do governo colonial português (Ato

colonial, Decreto n.º 18.570, de 1930). As missões católicas dirigiam as escolas rudimentares para africanos. Antes da chegada dos Irmãos Maristas, o Estado colonial português controlava a Escola de Habilitação de Professores do Posto Escolar (EHPPE)¹⁴⁵, por meio de padres seculares, mas, em 1959, a escola viria ser transferida para os Irmãos Maristas. Essa escola foi criada em 1926, mas só começou a funcionar plenamente em 1930. A sua designação inicial, a de “Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral”, foi definida pela Portaria n.º 2.030, em 1933.

A EHPPE do Alvor tinha a tarefa de formar professores para as escolas missionárias. Os alunos da EHPPE recebiam a base de iniciação para se tornar cidadãos de Portugal multicontinental, conforme o referido pelas autoridades imperiais coloniais portuguesas e veículos de expansão desta política. Os hábitos e a cultura portuguesa eram transmitidos no Alvor por meio de um código de conduta e de disciplinas como a educação moral e cívica e a música. O comportamento do professor é para os alunos um exemplo a ser seguido pela sociedade. As ações de patriotismo e os princípios morais eram o principal tópico da disciplina de educação moral e cívica. Por sua vez, a música era um importante meio de socialização das crianças indígenas na cultura portuguesa e para a criação de lealdade a Portugal (SAMBO, 1999).

A assimilação era uma importante estratégia na prática educacional no Alvor. Assim, a partir de 1917, para ser classificado como assimilado, o cidadão devia ser capaz de: ler, escrever e falar corretamente a língua portuguesa; ter meios suficientes para sustentar uma família; ter bom comportamento; ter a necessária educação, hábitos sociais e individuais para viver sob a lei pública e privada de Portugal; candidatar-se à autoridade administrativa da área, que levava a candidatura ao administrador do distrito (MAZULA, 1995).

Uma característica particularmente discriminatória da política assimilacionista é que era aplicada apenas aos negros. Os brancos, quer não tivessem meios de subsistência suficientes, quer fossem mal comportados ou iletrados, eram considerados cidadãos portugueses naturais. Assim, as escolas das missões contribuíram bastante, na tentativa de conversão dos “indígenas” da “barbárie” à vida “civilizada”, transformando-os em assimilados.

A partir de 1930, o Governo colonial português passou a administrar a EHPI e o Ensino Primário Rudimentar. O objetivo fundamental era criar bases para a formulação de um sistema de ensino que habilitasse o “indígena” a constituir mão de obra barata e imprescindível à economia capitalista colonial.

Segundo Saúte (1995), o Estado Novo, saído do golpe de Estado de Maio de 1926, tinha a função de criar condições para a consolidação da burguesia portuguesa e acelerar a acumulação do capital, por intermédio da repressão dos trabalhadores e da intensificação da exploração colonial. Desta feita, as colônias, das quais Moçambique fazia parte, constituíam importantes fontes de recursos humanos e materiais para uma sistemática exploração. Por consequência, “todas as outras razões anunciadas, tais como levantar os padrões morais e sociais dos habitantes e realizar a justiça social, ficaram em segundo plano” (SAÚTE, 1995, p. 22).

Com vista à concretização desses objetivos, o Estado Novo aboliu a autonomia da Província de Moçambique, centralizando, ao mesmo tempo, o poder legislativo e a administração financeira, criando um sistema de ensino destinado ao “indígena”. O Ato Colonial de 1930 tinha definido como objetivo principal do ensino à população indígena a transição de um estado de vida “primitivo e

¹⁴⁵Essa escola, antes designada Escola de Habilitação de Professores Indígenas (EHPI), tinha sido aprovada pela Portaria n.º 312, de 1.º de maio de 1926, do Alto-comissário Victor Hugo.

selvagem” para o de “civilizado”, sendo que para tal o “indígena” devia se transformar em cidadão português, trabalhar e ser útil à sociedade, nos termos do art. 2¹⁴⁶. Assim, em cumprimento do Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de maio de 1930, foi aprovada a organização do ensino “indígena” de três ramos, designadamente o ensino primário rudimentar, ensino profissional e ensino normal. Tratava-se de uma verdadeira educação do corpo e da mente para os objetivos que a administração colonial havia estabelecido.

A seguir ao Golpe Militar, de 28 de maio de 1926, que criou bases para o estabelecimento da ditadura militar em Portugal, no mês de outubro do mesmo ano, o Comandante João Belo, antigo Ministro das Colônias, pelo Decreto n.º 12.485 extinguiu as missões civilizadoras e reeditou a intervenção das missões católicas. Nesses termos, cabia às missões católicas educar e instruir o “indígena” com vista a civilizá-lo pelo abandono da magia e de suas manifestações culturais e pelo trabalho digno.

Após a independência de Moçambique, com a criação de bases para a instituição de um novo sistema educativo, nos termos da alínea e do art. 1 da Lei n.º 4/83, de 23 de março, a educação passou a ser dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que devia garantir a sua universalidade e laicidade, no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na CRM de 1975¹⁴⁷.

De acordo com Niuiaia (2019), quer no período colonial quer no pós-colonial, o monopólio do ensino é uma das características fundamentais. Se, no período colonial, o monopólio do Estado na implementação da política educativa era garantido pelas missões católicas e protestantes, a quem era confiada total responsabilidade na oferta do ensino, no período pós-colonial, o Estado moçambicano passou a reservar a si o dever de planificar, administrar e avaliar o ensino. Portanto, são dois tipos de monopólio de Estado, mas cada um com suas particularidades devido à diferença dos objetivos dos dois sistemas. Assim, vale também destacar que, no período colonial, tanto as missões católicas quanto as protestantes seguiam programas de ensino definidos pelo Estado colonial, ainda que, como vimos, as missões protestantes tenham enfrentado dificuldades no seu funcionamento devido à sua postura crítica diante da administração colonial, fato que não se observava em missões católicas, que são consideradas agentes ativos dos processos de “civilização” e colonização dos “indígenas”.

Com a independência, os recursos humanos e patrimoniais que faziam parte do aparelho colonial português foram nacionalizados e convertidos em propriedade exclusiva do Estado moçambicano. Por intermédio das ações de um novo sistema de ensino, havia a pretensão de se formar o “homem-novo”, um homem com orgulho de ser moçambicano, independentemente da cor, sexo, religião e posição social, um homem livre, com uma nova mentalidade, agente e, ao mesmo tempo, produto da revolução socialista moçambicana, capaz de contribuir na construção da nação moçambicana a partir do domínio da ciência e da técnica, bem como da eliminação da ignorância, superstição e culto aos antepassados. Vale ressaltar que o regime colonial português é tido como tendo incentivado práticas que fomentavam o atraso, como são os casos da educação tradicional, culto aos antepassados, práticas supersticiosas, dogmas e subserviência.

¹⁴⁶ O art. 2 da Constituição Política e Ato Colonial, determina que “é da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendem, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente”.

¹⁴⁷ Na República Popular de Moçambique, o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão. Combatendo a situação de atraso criada pelo colonialismo, o Estado promove as condições necessárias para a extensão do gozo desses direitos a todos os cidadãos (cf. o art.º 31 da CRM de 25 de junho de 1975).

Com efeito, a formação de professores também passou a ser totalmente controlada pelo Estado. O Ministério da Educação, órgão do Conselho de Ministros, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidos pelo partido Frelimo e pelos órgãos centrais do Estado, devia realizar e controlar a administração unitária do SNE, criar e dirigir estabelecimentos escolares e coordenar a atividade de investigação científica (art.º 1 do Decreto Presidencial n.º 71/83, de 29 de dezembro).

O momento que vai de 1975 a 1982 é designado “período de organização e estruturação do setor da educação”; nesse período, há debates sobre uma “escola primária moçambicana” e são tomadas decisões com o objetivo de transformar a escola colonial em nova escola. Castiano e Ngoenha (2013, p. 12) sistematizam tais transformações ocorridas na escola em três níveis: organizacional, políticas educativas e propostas paradigmáticas.

Não obstante, o fato de se saber que a “escola primária moçambicana” (ainda em construção) resulta de um longo processo de transformações (dos “sistemas” de ensino pré-colonial, colonial e das experiências das zonas libertadas), a história pós-colonial da educação moçambicana concebe a independência do país como marco divisório entre a antiga escola (organizada e administrada pela Igreja Católica e o Estado colonial — a escola colonial) e a nova escola (organizada e administrada pelo Estado moçambicano — a “escola primária moçambicana”). É como se todas as características que configuraram o “modelo de escolarização primária” do período colonial ficassem eliminadas com o advento da independência nacional (ZIMBICO, 2016).

Contornar essa tendência historiográfica é possível mediante um olhar sócio-histórico da investigação educacional — corrente desenvolvida na Europa, nos anos 1960/70, que possibilita a investigação da “forma escolar primária”, a partir da ótica da Sociologia e da História. Essa proposta teórico-metodológica ajuda a compreender o novo “modelo de escolarização primária” e a explicar as transformações que vêm acontecendo no EP, a partir das mudanças em outras componentes do sistema social, nomeadamente na política e economia (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Face ao elevado analfabetismo, em 1975, campanhas nacionais de alfabetização foram feitas, para conferir habilidades básicas na leitura, escrita e cálculo, tendo em vista a integração dos moçambicanos no projeto de construção da nova nação, do qual fazia parte a “escola primária moçambicana” — uma “escola das massas” que substituiria a escola dualista, típica da administração colonial.

A pluralidade das formas pelas quais uma escola pode ser configurada para levar a cabo sua missão de ensino faz do termo configuração um conceito estratégico para pensar um outra expressão que daí deriva — o modelo de escolarização. Sabe-se que, na ordem das práticas de sociabilidade escolar, os processos de ensino estão longe de ser os mesmos entre diferentes unidades escolares ou diferentes sistemas de ensino ao longo do tempo. A diversidade de práticas constitutivas da sociabilidade escolar em novas gerações origina, por isso, o conceito de modelos escolares, significando que a forma escolar pode assumir a configuração de vários modelos, que se sucedem, mas que não impeçam a coexistência, ao longo do tempo, em uma determinada sociedade.

Para Carvalho (1997, p. 12), um modelo escolar é produto da “[...] construção histórica resultante da interseção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização”.

A escola primária foi pensada como local ideal para promover a formação do novo cidadão, patriota e revolucionário, idealizado pelo novo regime. Era nela que se pretendia extirpar os vestígios do que se considerava um modelo escolar de educação colonial e, a partir dela, implantar a nova ideologia socialista, alicerçada nos valores e no espírito da moçambicanidade (CASTIANO;

NGOENHA, 2013, p. 12). A escola primária era, nas palavras da época, e citando Machel, “uma base para o povo tomar o poder” de onde forjar-se-ia o “homem novo” revolucionário, que respondesse às exigências de uma “sociedade avançada” e fosse capaz de “desenvolver a pátria”.

A experiência desenvolvida nas zonas libertadas ajuda a compreender parte dos pressupostos da reorganização das escolas nos novos moldes. Essa experiência constitui base para nova estrutura política e uma estrutura de gestão, reorganização que, permitindo a participação conjunta e, a todos os níveis, dos diversos trabalhadores, nas várias tarefas da vida cotidiana das escolas, lançou as bases para estabelecimento de relações de tipo novo, entre alunos, professores e funcionários e para a transformação das escolas em instituições democráticas, conformadas aos interesses e orientação da maioria dos trabalhadores da escola e, subsequentemente, das largas massas populares (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 26).

Uma das primeiras ações do Estado com vista a dismantelar o sistema de ensino colonial e construir o SNE foi a nacionalização do ensino, em 24 de julho de 1974, colocando-o ao serviço das massas trabalhadoras, materializando uma decisão da I reunião do Conselho de Ministros da RPM, em cumprimento das orientações do Comitê Central da Frelimo. Nesse encontro, o combate frontal contra o analfabetismo, a ignorância e o obscurantismo, ao nível das massas populares, a luta contra o elitismo e o favoritismo, produtos do capitalismo e da forma capitalista de organizar o ensino em benefício dos privilegiados, a preparação de novos professores e a coordenação do ensino com o plano de desenvolvimento nacional foram considerados tarefas prioritárias (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 26).

Saberes e sujeitos no ensino primário

De 1930 a 1946, na EHPI, os programas de ensino elaborados e implementados pelo Estado caracterizavam-se pelo predomínio de disciplinas meramente viradas à formação geral (programa de 1930 a 1937). Além disso, os programas caracterizavam-se por sucessivas reformas curriculares, o que pressupõe que seja resultado de lutas internas no seio do Estado colonial no que se referia à definição dos objetivos do ensino “indígena”, privilegiando o ensino da língua portuguesa, a história e geografia do império e religião católica.

Porém, o treino mais importante era o agrícola. Os alunos recebiam treino agrícola em técnicas básicas, trabalhando em plantações da escola, localizadas em zonas circunvizinhas. Nos termos do acordo entre os Irmãos Maristas e o Arcebispado de Lourenço Marques, o trabalho dos alunos devia resultar no fornecimento de alimentos ao Alvor. Como professores, nos postos escolares, era-lhes permitido criar quintas em redor das escolas usando o trabalho dos alunos. As meninas, principalmente, eram obrigadas a prestar trabalhos nas casas dos professores como parte da atividade educativa. Essa prática era normalmente usada pelos padres nas missões, com recurso a mão de obra em regime de trabalho forçado (SAMBO, 1999, p. 37).

Segundo Newit (1995, p. 480), “o nível de instrução parece ter sido geralmente baixo na medida em que os alunos empregavam grande parte do seu tempo trabalhando nas quintas das missões”. A prática de uso do trabalho infantil para a agricultura foi chamada, no sul de Moçambique, xipadre¹⁴⁸. “Contudo, a comunidade via os professores como pessoas diferentes que representavam o conhecimento, o poder e estavam intimamente ligadas a Deus através das suas atividades de ensino

¹⁴⁸ Trabalho feito nas plantações da missão para o sustento do padre/professor das Escolas Primárias rudimentares.

entre as pessoas” (SAMBO, 1999, p. 37). Com esses programas, o professor indígena era formado para desempenhar as funções de auxiliar difusor da civilização portuguesa. A direção, organização e controle da escola estavam a cargo do Estado.

Em 1946, a Igreja Católica alterou substancialmente o programa de ensino, procurando não somente formar um professor habilitado como agente do ensino, mas também como agente difusor da religião Católica. Foi depois da assinatura da Concordata e do Acordo Missionário de 1940 e do Estatuto Missionário em 1941, que a Metrópole conseguiu controlar o processo de instrução e escolarização do indígena na Província de Moçambique, afastando, desse modo, a maçonaria colona.

O programa de EP — isto é, a 3ª e 4ª classe — continha matérias semelhantes às que eram dadas às crianças portuguesas do mesmo nível. A análise do conteúdo dos livros do estudo indicava que em tudo se focava a cultura portuguesa; a história e geografia africanas eram totalmente ignoradas. Toda a atenção incidia sobre a língua portuguesa, a geografia das descobertas e conquistas dos Portugueses; moralidade cristã; artesanato e agricultura. Para além da 4ª classe, havia uma classe na qual os alunos eram preparados, em teoria, para o liceu ou para as escolas técnicas industriais. Poucas escolas missionárias tinham esse programa de 5ª classe, e, portanto, era quase nula a oportunidade para a criança africana ingressar na escola secundária, a não ser que se mudasse para a cidade e frequentasse uma escola particular que o preparasse para os exames de admissão ao ensino secundário (ZIMBICO, 2016).

Uma nova barreira de idade era encontrada nessa fase. A idade limite para admissão na escola secundária era de 14 anos, e era raro que uma criança africana tivesse começado os estudos a tempo de ter acabado, aos 14 anos, os três anos da escola rudimentar e os cinco anos da escola primária.

Segundo Mondlane (1975), embora 98% dos portugueses brancos residentes nos territórios africanos fossem católicos, o governo colonial mantinha o controle das escolas destinadas às necessidades educativas dos brancos, asiáticos e assimilados. As crianças desses grupos podiam frequentar as escolas do Estado, ou particulares, mas os programas e exames eram, em ambos os casos, controlados pelo Estado. Essas escolas do Estado eram administrativamente dirigidas pelo Ministério da Educação Nacional em Lisboa. Dentro do Ministério, a educação em África e Ásia portuguesa era orientada pelo Departamento de Educação Ultramarina. Havia uma Direção para Angola, outra para Moçambique e outra para a Guiné e ilhas, e cada uma era chefiada por um diretor na província. Cada diretor tinha a assistência de dois inspetores, um dos quais era destinado às escolas primárias e outro à saúde escolar.

Essa era a estrutura centralmente definida, responsável pela planificação, organização, administração e controle do ensino no ultramar português. Nos termos do n.º 1 do art. 14 da Lei n.º 4/83, de 23 de março, o EP devia preparar os alunos para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas. Para isso, o subsistema de formação de professores devia:

[...] assegurar uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica [...] e devia ter caráter profundamente ideológico que conferisse ao professor a consciência de classe que o tornasse capaz de educar os alunos dentro dos princípios universais do marxismo-leninismo” (MOÇAMBIQUE, 1983, s/p).

O plano de estudos dos cursos de formação de professores de 6ª classe + 6 meses era composto das seguintes disciplinas: educação política, português, matemática, história, geografia, ciências gerais, pedagogia, psicologia, agropecuária, atividades manuais, saúde e higiene, educação física, administração escolar e atividades culturais (MOÇAMBIQUE, 1976).

Um dos aspectos que merecem realce nesse plano curricular é a presença da disciplina de atividades manuais que, pela sua natureza, é uma disciplina eminentemente prática, visto que a destreza da mão é geralmente uma habilidade que se desenvolve, sendo associada ao saber-fazer e à aprendizagem pela prática. É preciso destacar, também, que as atividades manuais constavam dos últimos programas curriculares de formação de professores em institutos do magistério primário e nas escolas de formação de professores do posto escolar.

O segundo — o plano de estudos dos cursos de formação de professores no modelo de 6^a + 1 ano — que vigorou de 1982 a 1985 — era composto pelas seguintes disciplinas: campo sociopolítico: educação política e educação cívica; campo psicopedagógico: pedagogia e psicologia; formação geral e metodologia: português e metodologia, matemática e metodologia, história e metodologia, ciências naturais e metodologia, geografia e metodologia, educação física e metodologia, atividades laborais e metodologia, e educação estética e metodologia (NIUAIA, 2019).

Como podemos observar, no segundo plano de estudos, as disciplinas de agropecuária e atividades manuais já tinham deixado de fazer parte, mostrando que não só tinha aumentado o tempo previsto para a formação, como também a lista de disciplinas tinha sofrido uma alteração substancial. Esses dois planos de estudos mostram até que ponto o subsistema de formação de professores, à semelhança do EP, também estava em constituição.

Por sua vez, o plano de estudos dos cursos de formação de professores no modelo de 6^a + 3 anos — que vigorou de 1983 a 1989 — era constituído das seguintes disciplinas: campo político ideológico: marxismo-leninismo; campo psicopedagógico: pedagogia e psicologia; formação geral: português, matemática, história, geografia, física, química e biologia; formação de especialidade: metodologia de ensino de português, metodologia de ensino de matemática, metodologia de ensino de história, metodologia de ensino de geografia, ciências naturais e metodologia, educação física e metodologia, atividades laborais e metodologia, educação estética e metodologia, música e metodologia e estágio.

Um conjunto de novas disciplinas aparece nesse plano de estudos: trata-se das disciplinas de física, química de biologia que faziam parte do currículo do EP2 nos anos 1980. Esse aspeto é particularmente importante para uma reflexão sobre as finalidades de inclusão de certas disciplinas nos programas de formação de professores e merece uma análise dupla: primeiro, o fato de terem sido introduzidas no terceiro modelo, o que por si só revela um certo grau de aprimoramento à medida que o tempo ia passando; segundo, o fato dessas disciplinas terem sido introduzidas à medida que se implementava, gradualmente, o SNE. Apesar da revisão e reajuste da Lei do SNE, os objetivos do ensino primário e da formação de professores não sofreram mudanças assinaláveis, tendo sido retirada apenas a componente político-ideológica que deveria caracterizar a formação dos alunos.

Considerações finais

A leitura da legislação e demais documentos normativos aponta para a necessidade de a escola ser um espaço aberto a todos os segmentos da sociedade, orientada por um ideal que vê a escolarização da sociedade como a única forma de caminhar em direção ao progresso, desenvolvimento e bem-estar, graças a uma visão educacional da escola como uma instituição de um ensino mais científica e racional.

A história do EP em Moçambique devia ser vista como pré-colonial, por ser um processo anterior à chegada dos portugueses, sob o ponto de vista do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e numérica. Se, no período colonial, a escolarização primária era garantida pelo

Estado e pelas missões católicas e protestantes, no período de 1964 a 1974, nas zonas libertadas, a Frelimo, por meio do Departamento de Educação e Cultura, era responsável pela planificação, organização e gestão do ensino implementado. Já o período pós-independência divide-se em dois: (i) o primeiro, em que o Estado era a única entidade responsável pela planificação, administração e gestão do ensino; e (ii) o segundo, em que o Estado, a sociedade civil e as instituições multilaterais passaram a conjugar esforços na planificação e implementação da política educativa. Todavia, os objetivos dos sistemas de ensino pré-colonial, colonial e pós-colonial tinham, cada um, as suas particularidades. Com efeito, enquanto no período pré-colonial, as iniciativas de ensino da leitura, escrita e contagem estavam intrinsecamente ligadas ao comércio com povos do Oriente Médio; no período colonial, sob o argumento da cristianização, civilização e da formação de cidadãos que fossem úteis a Portugal continental e ultramarino, foi instituído um sistema de ensino baseado na discriminação da população negra, que visava, também, capacitar uma força de trabalho que satisfizesse interesses econômicos. Por sua vez, o ensino implementado pela Frelimo tinha como objetivo despertar a consciência nacionalista, levando os moçambicanos a reivindicarem a sua independência, e que, após isso, houvesse uma base para a formulação de um novo sistema de ensino e uma nova sociedade no período pós-independência, os objetivos do sistema de ensino passavam por libertar a mente dos moçambicanos, por meio da formação do “homem novo”, como também faziam parte do projeto da construção da nação moçambicana. Desta feita, pode-se concluir que a definição dos saberes a serem pedagogizados e disseminados esteve sempre ligada à estrutura do poder econômico e político estabelecido, fato que leva os reprodutivistas a rejeitarem uma provável neutralidade do sistema escolar enquanto um organismo inserido na sociedade em que funciona.

Referências

- ALBUQUERQUE, Joaquim Mouzinho de. *Providências publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique*: de 01.12.1896 a 18.11.1897. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.
- ANDRADE, Alfredo Augusto Freire de. *Relatórios sobre Moçambique*. 2. ed. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1950. v. II.
- CARVALHO, Marta. História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, dez. 1997.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino. E. *A longa marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. 3. ed. Maputo: PubliFix, 2013.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. Missões religiosas e educação nas colônias de povoamento da África Portuguesa: algumas anotações. *International Studies on Law and Education*, Porto: CEMOrOc-Feusp/IJI-Universidade do Porto, p.57-64, 20 maio/ago. 2015.
- ENES, António José. *Moçambique*. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GÓMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana: história de um processo (1962-1984)*. Maputo: Livraria Universitária (Universidade Eduardo Mondlane), 1999.

- LAINS, Pedro. Causas do colonialismo português em África, 1822-1975. *Análise Social*, Lisboa, v. XXXIII, (146-147), (2.º-3.º), p. 463-496, 1998.
- LOPES, José de Sousa Miguel. *Poesia e Etnização nos livros didáticos de português: um estudo comparativo Moçambique e Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2014.
- MARTINS, Joaquim Pedro de Oliveira. *O Brasil e as colónias portuguesas*. 5. ed. Lisboa: Livraria Editora de Lisboa, 1920.
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura (Moçambique). Portaria n.º 252/76, de 6 de Novembro: institui, ao nível das províncias, Centros de Formação de Professores Primários. *Boletim da República*, Maputo, I série, n. 130, p. 553-554, 1976.
- MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular de Moçambique. Lei 4/83, de 23 de Março: aprova a lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. *Boletim da República*, Maputo, I série, n. 12, p. 24 (13-21), 1983.
- MOÇAMBIQUE. Ministério das Colónias. Decreto n.º 18.570, de 05.07.1930: aprova o Ato Colonial, que incentiva a consciência imperial nas colónias. *Diário do Governo*, Lisboa, I série, n. 156, p. 1306-1319, 1930.
- MOÇAMBIQUE. Decreto de 24 de Julho de 1869, do ministro e secretário de estado dos negócios da Marinha e do Ultramar, que revoga o decreto de 24 de Dezembro de 1854, a lei de 30 de Junho de 1856 e os decretos de 5 de Novembro e 15 de dezembro de 1858.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Terceiro Mundo, 1975.
- NEWIT, Malyn. *History of Mozambique*. London: Exter University Press, 1995.
- NIUAIA, Sérgio Vieira. *Escola como campo de batalha: Impressos, Formação de Professores e Psicologia da Educação em Moçambique (1969–2010)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- ROCHA, Aurélio. *Associativismo e nativismo em Moçambique: contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano (1900-40)*. Maputo: Promédia, 2002.
- SAMBO, Arlindo Moisés. O Estado, os Missionários e a Formação de Professores em Moçambique: um estudo de caso da Escola de Habilitações de Professores de Posto do Alvor, 1960–1976. *Cadernos de Pesquisa*, Maputo-Moçambique, n. 32, 1999.
- SAÚTE, Alda Romão. *Escola de Habilitação de Professores Indígenas “José Cabral”, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação na elite instruída em Moçambique (1926-1974)*. 1995. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Eduardo Mondlane – Faculdade de Letras, Maputo-Moçambique, 1995.
- SHELDON, Kathleen. I studied with Nuns, Learning to make Blouses: gender ideology and Colonial Education in Mozambique. *The International Journal of African Studies*, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 595-625, 1998.
- TOMAZ, Fernanda do Nascimento. Disciplinar o “indígena” com pena de trabalho: políticas coloniais portuguesas em Moçambique. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 313-330, jul./dez. 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

ZIMBICO, Octávio José. *Morre a Tribo e nasce a Nação?* Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA FRANCESA: DA III REPÚBLICA AOS NOSSOS DIAS (FRANÇA)

Marguerite Figeac-Monthus

Introdução

O povo que tem as melhores escolas é o primeiro dos povos, se não o for hoje, o será amanhã

Essa afirmação, que devemos a Jules Simon (1911), atesta o desejo de construir, no início da Terceira República, uma nova escola, aberta a todos. Ela tem um caráter de propaganda e figura, portanto, nos manuais escolares dos séculos 20 e 21 para ilustrar a instalação de uma escola gratuita, laica e obrigatória durante a III República. De fato, nós a encontramos numa encenação fotográfica, realizada pela escola municipal de Buigny-les-Gamaches em 1905; nesta, a frase de Jules Simon está inscrita num quadro negro, ao lado do qual se encontra um professor, a um só tempo, indulgente e autoritário. Com os braços cruzados e os rostos solenes, os alunos em torno dele estão comportados e bem alinhados (KNAFOU-ZANGLHELLINI, 1988, p. 165). Desse modo, o cartão postal evidencia todos os desafios da instalação da escola republicana na qual respeito e obediência têm um papel central.

Fotografia 1 – Carte postale: classe de Buigny-les-Gamaches em 1905



Fonte: Musée National de l'Éducation (Rouen)

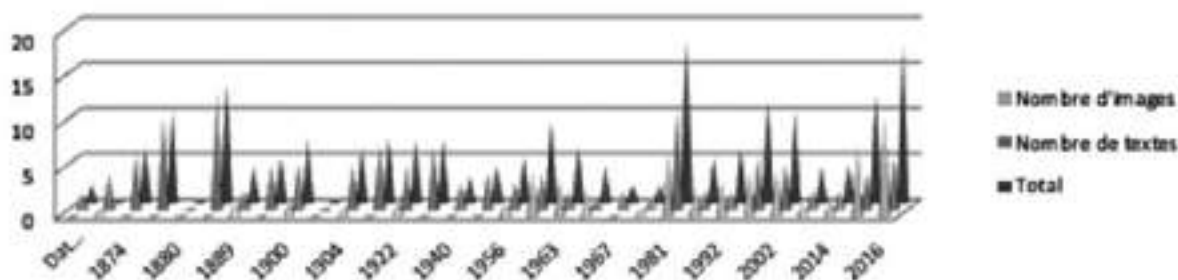
Essa escola modelo está aí, no início do século 20, para salientar o interesse que os meios populares podiam ter em instruir seus filhos e em confiá-los ao professor de seu município. De fato, era necessário mostrar aos pais — que, muitas vezes, ainda preferiam manter seus filhos na fazenda, durante as

colheitas, a fim de ter uma mão de obra extra — toda a utilidade da instrução obrigatória. Assim, esses cartões postais — ilustrativos do fim do século 19 ou do início do século 20, objetos de publicidade para a escola laica, retomados nos manuais — não deveriam ser observados de uma maneira crítica? Muitas vezes, a questão escolar é, ainda hoje, abordada nos manuais sob a forma de um arquivo, ilustrando o nascimento e a instalação da III República. Os textos que acompanham as imagens mostram, com muita frequência, uma escola que se estabeleceu do dia para a noite, uniformemente e sem nenhum obstáculo, ressaltando a importância central das leis Ferry¹⁴⁹. Essa imagem que os manuais de história ajudaram a difundir e que se perpetuou *in fine* não pertence ao nosso patrimônio?

A instituição escolar que, ao formar as crianças, contribui com a modernização da sociedade, é igualmente o reflexo dos valores e das ideias de uma época. Ora, esses dois aspectos, longe de ser antinômicos, aparecem, ao mesmo tempo, nos manuais, difundindo, em função dos programas, uma certa representação da instituição escolar. Mas que imagem da escola elas deixam aparecer? Ela permaneceu idêntica ou se transformou gradativamente ao longo do tempo?

A partir de meados dos anos 1970, Alain Choppin demonstrou, na França, a importância que os manuais escolares podiam ter para abordar uma sociedade até torná-los uma fonte para os historiadores da educação (CHOPPIN, 1992). Assim, por meio de um corpus de mais de 30 manuais de história, pertencentes a períodos diferentes, compreendidos entre 1827 e 2016, e representando níveis variados de estudos, da escola primária ao ensino médio, tentaremos mesurar o peso da transmissão e as mudanças de abordagens por meio de uma fonte que, pelos textos e imagens difundidos, contribui para construir uma identidade escolar. Se nos demormos sobre o número de documentos concernentes à escola que figuram nos manuais escolares, observamos que, com exceção ao *L'histoire de France des origines jusqu'en 1885* de Melin (1889), a questão escolar é pouco evocada antes das leis do início dos anos 1880; depois do final do século 19 até meados dos anos 1960, os documentos estão presentes regularmente; e por fim, do início dos anos 1980 até hoje, observamos as representações da escola se adensar por meio de uma explosão de imagens. A identidade escolar reveste-se, então, de três formas. Inicialmente, ela é desejada e elaborada para ser, em seguida, concentrando-se sobre as práticas de uma época, instalada e idealizada e, por fim, encontrar-se reverenciada.

Quadro 1 – Número de imagem e de textos consagrados à escola nos manuais de história francesa de 1872 a 2016



Fonte: elaborado pela autora

¹⁴⁹ A escola de Buigny-le-Gamaches, proposta em Bernard Klein, *histoire et géographie, classe de 4^{me}*. Paris, Bordas, 1998, p. 178. Ela se encontra num arquivo, e o texto introdutório visa, inicialmente, mostrar as contribuições da República: “A partir de 1880, a República está presente em todos os municípios. O Estado aí está representado por seus funcionários laicos, empregados do correio, carteiros, preceptores e sobretudo os professores. Graças a estes últimos, meninos e meninas aprendem a ler, escrever e contar. Os professores transmitem às crianças seu amor pela França, pela língua francesa e pela república”.

A escola desejada e elaborada

Até a guerra de 1914, os documentos ou os textos que evocam a escola nos manuais são testemunhas de um processo de construção escolar pensado, desejado, e, em seguida, elaborado pelos políticos. Por isso, os autores de manuais vão buscar seu modelo em outro lugar, em sistemas comprovados durante a Antiguidade ou a Idade Média, sobre os quais aplicam ideias contemporâneas. Todos, a exemplo de Désiré Blanchet, Ernest Lavissee, Edgar Zévort, Georges Cardon, devido à sua função de chefe de estabelecimento, de inspetor ou de professor, contribuíram, no início do século 20, com o processo de “republicanização” do sistema escolar francês. Assim, devido à sua atração pela filosofia, pelas letras ou pela história, difundiram uma certa imagem da escola.

Inicialmente, eles partem dos romanos instalados na Gália. Para Désiré Blanchet e Jules Pinard, a grande consequência da batalha de Alésia foi a contribuição trazida pelos romanos, qual seja, “a civilização”. Esse trecho do resumo é muito explícito neste sentido: “Os Romanos civilizaram a Gália, traçaram as rotas e fundaram as cidades onde floresceram a instrução, a indústria e o comércio.” (BLANCHET *apud* PINARD, 1879, p. 11). Encontramos essa percepção num manual publicado em 1901¹⁵⁰ por um autor anônimo. Ernest Lavissee, em sua turma do primário em 1913, encontra-se num processo de assimilação pela escola e escreve se dirigindo aos alunos:

Meninos vão à escola. Eles são sérios e bem vestidos como homenzinhos. São pequenos Gauleses, e eu lhes dizia, outro dia, que os pequenos Gauleses não iam nunca à escola. Eis aqui muitas mudanças. O que foi então que aconteceu? Aconteceu que, após as vitórias de César, os Romanos tornaram-se senhores da Gália. Os Romanos sabiam fazer muitas coisas que os Gauleses não sabiam. Mas os Gauleses eram muito inteligentes. Eles aprenderam a fazer tudo o que faziam os Romanos. Então, construíram lindas cidades. Se vestiram como Romanos. As crianças foram à escola para aprender a ler e a escrever, para aprender aritmética e outras coisas mais. (LAVISSEE, 1913, p. 7-8).

O discurso é claro: assim como os Gauleses assimilaram a cultura romana, os filhos do povo poderão se beneficiar de todas as contribuições trazidas pela instrução e sair do obscurantismo, aprendendo a ler, a escrever e a contar. O que é adaptado na metrópole também o é nas colônias, e o paralelismo aqui é quase velado. Esse texto mostra como se formata as crianças pelo discurso escolar, projetando-as numa escola estruturada e bem conservada, uma escola dominada pela transmissão do saber, na qual os alunos são atentos e completamente abertos ao conhecimento. O modelo é certamente o da Antiguidade romana, e os argumentos utilizados em 1913 instalaram-se nos manuais desde o início dos anos 1870. No entanto, a imagem dos Gauleses pouco civilizados, cujo reflexo encontra-se nos manuais da III República e que perdurou assim, está hoje caduca, os arqueólogos dos sítios de Bibracte mostraram que estávamos lidando com uma civilização desenvolvida (GRUEL; VITALI, 1988) quando os Romanos invadiram a Gália.

O segundo personagem dessa época consagrado pelos manuais, quando evocam a questão escolar, é Carlos Magno. Ele aparece como pai e fundador do sistema escolar. A imagem clichê da visita às escolas está presente na maioria dos manuais e aparece com frequência sob as mesmas características. Aí, o discurso é mais importante que a imagem, pois, muitas vezes, efetua-se não apenas um anacronismo, mas uma transposição. Tinha-se o propósito de fazer as crianças com-

¹⁵⁰ Histoire de France, Cours élémentaire, Paris, Alfred Mame & Charles Poussielgue, 1901. p. 14.

preenderem a importância da escola. Dessa forma, na história da França os editores Alfred Mame e Charles Poussielgue de 1901, os francesinhos poderiam apenas aderir a uma escola apresentada de antemão, antes da hora e da maneira errada, como democrática. Com efeito, pode-se ler aí:

Carlo Magno amava as escolas, e criou muitas. Em seu próprio palácio, ele estabeleceu a escola palatina, onde os filhos dos pobres eram instruídos com os dos ricos. Ele visitava frequentemente a escola palatina, escutava as lições dos mestres, interrogava os alunos e examinava suas tarefas. Chegou o dia em que os filhos do povo responderam muito bem e apresentaram ao imperador trabalhos cuidadosos e bem feitos, ao passo que os filhos dos nobres responderam mal e mostraram apenas tarefas negligentes. Então, Carlo Magno mandou os estudantes laboriosos ficarem a sua direita, e disse-lhes bondosamente: Minhas crianças, estou contente de vossa dedicação aos estudos; esforçai vós para continuar, e recebereis como recompensa dignidade e altos postos. Virando-se em seguida para os preguiçosos prostrados a sua esquerda, ele lançou-lhes estas palavras ameaçadoras: Quanto a vós, filhos dos grandes da nação, que contam com vossa fortuna, vós negligenciastes minhas ordens para vos abandonardes às brincadeiras e à preguiça! Em seguida, elevando o braço em direção ao céu, exclamou com uma voz de trovão: Pelo Rei dos céus, faço pouco caso de vossa nobreza e de vossa beleza! E se não reparareis prontamente vossa negligência por uma dedicação constante, jamais obtereis algo de mim! (MAME; POUSSIELGUE, 1901, p. 40-41).

Na verdade, temos aqui toda uma transposição dos valores e do discurso meritocrático da III República, em que apenas o trabalho conta, pois é suscetível de modificar o destino dos filhos do povo. Não estamos mais no mito nacional, tal como foi descrito por Suzanne Citron¹⁵¹, mas num formato educativo que visa destacar todos os benefícios das leis escolares. Discurso que (re)encontramos nos manuais dos anos 1880, nos quais, em pleno debate, antes mesmo que as leis sobre a escola gratuita, laica e obrigatória¹⁵² fossem votadas, a criança já era preparada para aceitar a nova oferta escolar. Em 1879, o manual Belin, concebido para a escola primária por Désiré Blanchet e Jules Pinard (1879, p. 83), aborda as mesmas temáticas; e em 1880, o manual do curso médio da Hachette, reservado ao mestre e enfatizando o papel de Alcuíno ao lado de Carlo Magno, denuncia de modo quase velado uma educação de classe:

Criavam-se escolas, as inspecionavam e não relutavam absolutamente - Não é a mesma coisa hoje! - em colocar aí pobres ao lado de ricos; recomendavam aos bispos e aos padres ter o cuidado de unir, nas escolas, os filhos dos servos e o dos homens livres, para que aqueles viessem estudar sobre os mesmos bancos, a mesma gramática, a aritmética e provavelmente, em primeiro lugar, a leitura, e antes de mais nada o cantochão, o canto gregoriano, que Carlo magno tinha trazido da Itália e obrigava os bispos a introduzi-los em todas as igrejas. (BROUARD, 1880, p. 43).

É interessante salientar aqui que esse discurso, feito por um inspetor geral da instrução pública que conhece perfeitamente esses dispositivos e tem uma certa notoriedade, é tão destinado a formatar o aluno quanto o do mestre. Ora, as leis escolares não tinham sido ainda adotadas e o manual, pela ideologia que difunde, prepararia para as transformações educativas futuras. Por outro lado, de um livro a outro, as imagens clichês de um Carlo Magno visitando as escolas e de um Carlo Magno se instruindo, mostrando desse modo o caminho, realizadas sob a forma de vinhetas em preto

¹⁵¹ Ver CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Paris: Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, 2008.

¹⁵² Falamos das leis Ferry, nome do ministro da educação pública. Trata-se de leis para a escola primária votadas em 1881-1882 durante a Terceira República que tornam a escola gratuita (1881), a instrução obrigatória e o ensino público laico (1882).

e branco, contribuem para desenvolver os estereótipos de um ensino popular. É, com efeito, essa representação de Carlo Magno que os autores de manuais de história, a exemplo de Edgar Zévort, em 1898, conservaram. Acompanhada de um texto muito próximo dos precedentes, acrescenta de maneira conclusiva: “Compreende-se que Carlo Magno tenha se tornado o patrono das Escolas. Ele é homenageado em 28 de janeiro” (ZÉVORT, 1898, p. 18). Então, ele se instalou na França republicana como modelo: o 28 de janeiro foi conservado para prestar homenagem aos alunos que se distinguiram em latim. O mito se prolongou até o início dos anos 1960, enquanto os manuais, menos descritivos, apresentavam Carlo Magno como um fundador das escolas. Assim, no *L’histoire de France. Cours moyen 1ère et 2ème année* de Armand Colin, os autores destacam sem se deter:

Carlo Magno quer disseminar a instrução. - No tempo dos Francos, quase não havia escolas. Carlo Magno manda abrir uma em cada monastério. Existe até mesmo uma escola em seu palácio. Ele pede aos padres e aos monges para se instruir muito para que pudessem ensinar muito a seus alunos. Vocês sabem quanto ele é severo com as crianças preguiçosas! Portanto, o dia do estudante é justamente o mesmo de São-Carlo Magno. (BALLOT; PERSONNE; MARC, 1962, p. 27).

Assim, essa imagem de Carlo Magno perdurou para além dos princípios desenvolvidos pela III República, mas, pouco a pouco, os aspectos meritocráticos que visavam recompensar os bons alunos e abrir-lhes assim, graças ao seu labor, perspectivas de uma bela carreira se fundiram.

Ao contrário desse apego às imagens do passado, logo cedo, os programas quiseram marcar a importância das reformas escolares fazendo a história imediata, e os manuais foram evidentemente o reflexo desta política. É com essa finalidade que é apresentada, no Melin de 1889, a política de Jules Grévy, implementada apenas 10 anos antes, em 1879:

A constituição estabeleceu Versailles para residência do governo e para as câmaras; esta disposição foi revogada: o Presidente da República, o Senado, a Câmara de deputados vieram se estabelecer em Paris. A anistia foi concedida pouco a pouco a todos os membros do Município, deportados, ou mantidos até então no exílio.

O governo republicano se mostrou imediatamente preocupado com as questões relativas ao ensino. Desde final de março de 1879, um projeto de lei sobre o ensino superior foi proposto à Câmara pelo Senhor Jules Ferry, ministro da instrução pública. O Artigo sete deste projeto produziu na França uma emoção profunda: ele proibia aos membros das congregações religiosas não autorizadas o ensino público ou livre e à direção de qualquer estabelecimento de ensino. Este artigo, votado pela câmara dos deputados, foi rejeitado pelo Senado. O governo publicou então em 29 de março de 1880, dois decretos contra as congregações religiosas: um para ordenar o fechamento dos pensionatos e dos estabelecimentos de educação jesuítas; - o outro para ameaçar de dissolução as outras congregações não autorizadas, se elas não pedissem a autorização do governo em um prazo de seis meses. Os decretos foram aplicados, a longo prazo, contra os jesuítas e contra os outros religiosos, que foram expulsos à força de seus estabelecimentos. Em muitos lugares, os magistrados recusaram a ajudar nessa expulsão: mais de duzentos pediram demissão.

Após longos debates, as Câmaras adotaram inúmeras leis importantes concernentes ao ensino: uma delas suprimiu as cartas de obediência que substituíam o certificado de competência profissional para os professores-assistentes, pertencentes às congregações e para as instrutoras religiosas. Uma outra estabeleceu a gratuidade absoluta do ensino primário (1881). Uma terceira tornou a educação obrigatória para todas as crianças de 7 a 13 anos, e prescreveu que na escola pública a educação seria laica, ou seja, não compreenderia mais o ensino religioso (28 de março de 1882). Os católicos se esforçaram para criar escolas livres, em qualquer lugar que pudessem, nas quais o ensino religioso continuasse a ser oferecido às crianças (MELIN, 1889, p. 508).

O afastamento necessário ao historiador para abordar um evento não é mais necessário aqui, pois estamos diante de um processo de difusão de informação, uma informação destinada tanto aos professores e aos pais quanto aos estudantes. Por outro lado, o público educativo não é o mesmo das obras precedentes, dedicadas às crianças da escola primária, aí, os autores se dirigem aos adolescentes. O texto é, portanto, justificadamente mais complicado. É da ordem de um testemunho jornalístico, destacam-se a amplitude dos debates escolares, e, de agora em diante, uma política mais justa com duas escolas, a da República, aberta às crianças do povo, e a da Igreja. Insinuam-se aqui os debates escolares e religiosos do início do século 20 e a difícil instalação de uma escola laica. Deve-se notar paralelamente que Melin não negligencia, de maneira alguma, as contribuições da Igreja em matéria de religião. Por exemplo, ele presta homenagem à Charles Rollin (MELIN, 1889, p. 399) e ressalta o dever que os padres tinham de manter escolas gratuitas (MELIN, 1889, p. 407) nas paróquias, tudo isso, a fim de destacar as inovações escolares que emanavam da Convenção (MELIN, 1889, p. 434), assim como o papel de Napoleão Bonaparte no assunto (MELIN, 1889, p. 448). Como a escola é apresentada nos manuais do entre guerras e no início da IV República?

A escola instalada e idealizada

Após a Grande Guerra, cujos impactos sobre a educação foram largamente descritos (CONDETTE, 2014), a escola republicana está doravante bem instalada e precisa apenas se afirmar, o que faz até os anos 1960, com a imagem preponderante de Jules Ferry, malgrado o desenvolvimento do despertar da consciência, até o final dos anos 1970. Daí em diante, fala-se da “obra Ferry” (CHAULANGES; CHAULANGES; VALENTIN, 1963, p. 133), o que não impede, de modo algum, evocar o papel do Romanos e de Carlo Magno.

De 1920 até meados de 1960, deixando de lado o período de Vichy¹⁵³, os manuais constroem uma nova representação da escola republicana e, nesse sentido, os pós-guerras são interessantes de analisar. De 1922 a 1940, vê-se sobressair o peso das tradições: o papel da Convenção nas transformações escolares, o lugar de Napoleão Bonaparte, a lei Guizot, acessória a do conde de Falloux, e, sobretudo, as reformas de Ferry. Assim, Albert Malet não hesita em sublinhar: “Em 1833, ministro da Instrução pública, aprovou a lei do ensino primário, a primeira lei que regulamentou realmente a instrução popular na França” (MALET, 1922, p. 349). Mas, no manual de Maurice Aymard, se Guizot é citado, é sobretudo Jules Ferry e suas reformas escolares que são destacados. Assim, podemos ler:

As leis escolares: um dos maiores ministros da França republicana, Jules Ferry, reorganizou o ensino primário. Em 1882, ele o tornou laico e gratuito para que pudesse ser declarado obrigatório. Jules Ferry dava aos francesinhos, futuros eleitores, meios de conhecer seus direitos e deveres. (GAUTHIER; DESCHAMPS, 1923, p. 122).

Após a Segunda Guerra mundial, as reformas de François Guizot, artesão das reformas da Monarquia de Julho e de Victor Duruy, do Segundo Império, são apresentadas, em particular, no curso de história que retoma a edição de 1940 de Jules Isaac e que foi redigido por André Alba em 1956. Eles aparecem como tendo trabalhado para o desenvolvimento da educação popular (ALBA, 1940, p. 200 e 280-284). Para justificar a diferença, André Alba fornece cifras precisas, bem claras, salientando que “o orçamento para a educação primária, que era de 12 milhões no final do Segundo Império, subiu em 1888 para quase 100 milhões e em 1908 para 500” (ALBA, 1940, p. 380). Essas cifras foram justificadas

¹⁵³ Temos, portanto, uma situação bem particular que, sozinha, poderia ser tema de estudo e em que as concepções republicanas permanecem em declínio. Sobre isso, Ver o artigo de HANDOURTZEL, Remy. Vichy ou l'échec de l'école nationale (été 1940 –été 1944). In: FALAIZE, Benoit; HEIMBERG, Charles (sob a direção de Olivier Loubès). *L'école et la Nation*. Lyon: ENS éditions, 2015, p. 103-112. Não se deve esquecer, por exemplo, que em 1940 Jules Isaac, autor de uma série de manuais da Hachette, foi destituído por ser judeu.

pela multiplicação de construções escolares, pela montagem das salas de aulas e pelo desenvolvimento da formação dos professores. E, ainda que a França tenha saído da guerra, André Alba assinala, como em 1940, que “a questão da educação primária lhe parecia vital para o futuro da República” (ALBA, 1940, p. 380). É, portanto, a história da escola que deve ajudar, de agora em diante, a discernir os desafios republicanos. Um vínculo é então estabelecido com a noção de cidadania. O Belin, *Histoire de France, cours moyen*, situa-se assim nessa tradição. Ele apresenta três fotografias ilustrando as realizações republicanas: uma escola moderna numa cidade do subúrbio parisiense, uma sala de aula da escola maternal, um ateliê do curso complementar industrial e Ozouf-Leterrier, em 1966, já situam suas propostas na modernização e na renovação, sem esquecer a importância da transmissão:

3. o desenvolvimento da educação foi uma das preocupações essenciais dos governantes da Terceira República.

Desde as grandes leis de 1882, os esforços em disseminar a educação continuaram; a escolaridade obrigatória foi elevada aos 14 anos em 1936. Escolas maternas foram criadas para os pequenos, cursos complementares para os maiores, em seguida, todo tipo de obras: curso para adultos, caixas escolares, patrocínios, colônias de férias, etc... tendo por meta prolongar e completar o trabalho da escola primária. A educação profissional agrícola, industrial ou comercial foi ampliada (escolas técnicas). O ensino médio, ofertado nos colégios e liceus, tornou-se gratuito. O número de Universidades aumentou. Bolsas foram criadas afim de que todas as crianças pudessem receber uma educação mais elevada se suas aptidões permitissem. (OZOUF; LETERRIER, 1966, p. 220-221).

O manual Belin de 1966 é o reflexo de uma república que, para além da tradição, tem a preocupação de desenvolver seu sistema educacional. Encontram-se aí os princípios elaborados sob a IV e a V República. Com efeito, a frase: “Numa República, na qual o povo é soberano, cada um deve, para cumprir seus deveres cívicos, ser instruído e conhecer seus direitos e deveres” (OZOUF; LETERRIER, 1966, p. 220-221) evoca o direito à educação, inscrito na constituição de 1946. Esses textos são também o reflexo da chegada da geração baby-boom nas carteiras das escolas. Eles correspondem a um contexto social particular refletido nas transformações escolares. Para destacar o caminho percorrido na construção escolar, os manuais da IV República nos convidam a recorrer aos documentos: uma enquete dos inspetores gerais, em 1876-77, questiona os bisavôs, observando o Estado Civil. Não se deve esquecer que, com o avanço na utilização dos documentos, certos manuais privilegiavam a profusão deles. Assim, quando a edição Masson, para a turma de Terceiro, aborda “a difícil adaptação dos valores da sociedade industrial”, não apresenta menos de três documentos dedicados à escola da III República (PORTES; REYNAUD, 1971, p. 147-148).

Paralelamente, observa-se que os aspectos conservados são seletivos: Fala-se de Jules Ferry, mas, para ser mais incisivo, seu entorno é esquecido, Paul Bert, Ferdinand Buisson... Muitas vezes, o vínculo com o passado é mal estabelecido, particularmente, com as medidas da Convenção; François Guizot, le Comte de Falloux, Victor Duruy mal são citados, quanto às ideias de Condorcet ou aquelas de Hyppolite Carnot, pode se dizer que não são evocadas, o guia escolar se limita à obra de Jules Ferry, contextualizada e readaptada em função dos períodos de edição.

Uma escola da Terceira República reverenciada?

A partir do início dos anos 1980, concentramo-nos, mais precisamente, nos manuais do secundário, cuja documentação é frequentemente retomada nos do primário, em direção a uma visão mais aberta da escola, como se desde as reformas escolares dos anos 1880 não se tivesse produzido nada.

Jules Ferry torna-se novamente o núcleo central. Aí, também, as leis precedentes são esquecidas, destacam-se a laicidade, a neutralidade, a igualdade e a gratuidade, insistindo sobre os valores que representam, esquecemos de estabelecer a ligação com Condorcet. A escola é abordada, seja nos capítulos sobre as transformações culturais, seja naqueles relativos à vitória ou ao enraizamento da República e, com frequência, é o arquivo de documentos que é privilegiado para abordar tal questão. Paralelamente, a temática escolar é estudada, de igual modo, na situação colonial.

Se, em 1988, na coleção Knafou-Zanghellini das edições Belin, o desenvolvimento da educação é tratado no curso sobre “Sociedades em mutação”, assim como naquele sobre “A vitória da República” (KNAFOU-ZANGHELLINI, 1977, p. 120-131 e p. 164-165), observa-se que a partir do final dos anos 1990 os arquivos são privilegiados. Esses são acompanhados de uma série de documentos que representam a escola republicana. Eles atestam, a um só tempo, a dificuldade de tratar as questões escolares, assim como o pouco interesse nos detalhes para fazer despertar a consciência da importância da escola Ferry, na França, para a fundação dos valores republicanos. A escola como a prefeitura é um símbolo. Não nos debruçamos mais sobre o início do século 21 — como durante a Terceira República sobre os tempos antigos — para afirmar ideias contemporâneas, mas sobre as realizações escolares a fim de ressaltar a importância das tradições, nesse sentido, os títulos dos arquivos são muito eloquentes: “A escola da República”, “O enraizamento da República”, “Jules Ferry, um pai da República”, “uma república laica”. Esses arquivos têm por intuito mostrar até que ponto, na França, a escola se encontra no coração do sistema republicano, sendo o direito à educação um valor essencial. Contudo, esses arquivos, muitas vezes desconectados de um processo histórico, tornam os estudos de caso artificiais, pois não estão ancorados numa longa duração que mostre o processo de democratização escolar desde a Revolução francesa até os nossos dias. Portanto, se os documentos são numerosos, originais, interessantes, os desafios não são suficientemente evidenciados. Dentre os documentos que imperam nesses arquivos, pode-se distinguir dois tipos: as leis escolares de 1881-1882 e as fotografias da escola ou da classe, dentre elas a de Buigny-les-Gamaches em 1905. No entanto, ao questionar, convida-nos a contextualizar ou a observar as fotografias, que são frequentemente arranjadas, com um olhar crítico. Os manuais do século 21 não vão além de uma visão tradicional da escola de Ferry, que se quer ainda exemplar e sem falhas, ainda que saibamos hoje que os professores se confrontavam com as dificuldades e que a escolarização das crianças camponesas aconteceu apenas gradualmente, como atesta, ainda hoje, os relatórios de inspeção. Por outro lado, nunca é mencionado que havia com Ferry toda uma equipe: Ferdinand Buisson, Paul Bert, Ernest Lavissee... não se destaca o engajamento deles, nem o lugar das tradições.

Quadro 2 –Tipos de documentos encontrados em inúmeros manuais de história de 1998 a 2016

	Título do arquivo	Número de documentos sobre a escola	Retrato de Jules Ferry	Extratos de leis escolares	Foto de classe ou da escola	Testemunhos	Texto sobre a laicidade	Extratos dos manuais ou do caderno de atividades
1	A escola e a República	7	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
2	Liberdade, Igualdade, Fraternidade	4	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO

	Título do arquivo	Número de documentos sobre a escola	Retrato de Jules Ferry	Extratos de leis escolares	Foto de classe ou da escola	Testemunhos	Texto sobre a laicidade	Extratos dos manuais ou do caderno de atividades
3	A escola da República	7	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
4	O enraizamento da República	6	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
5	Jules Ferry e a escola da República	6	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
6	Jules Ferry, um pai da República	6	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
7	Fazer cidadãos franceses	3	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
7 bis	Uma República Laica	3	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
8	O enraizamento da República	2	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
8 bis	A laicização da sociedade e do Estado	2	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

1. Bernard Klein & Gérard Hugonie (sous la dir. de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Bordas, 1998.
 2. Knafou-Zanghellini, (sous la dir.de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Belin, 1998.
 3. Martin Ivernel (sous la dir.de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Belin, 2002.
 4. Éric Chaudron & Rémy Knafou (sous la dir. de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Belin, 2006.
 5. Stéphan Arias & Éric Chaudron (sous la dir. de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Belin, 2011.
 6. Martin Ivernel & Benjamin Villemagne (sous la dir. de), Histoire et Géographie, classe de 4ème, Paris, Hatier, 2011.
 7. Eric Chaudron & Françoise Martinetti (sous la dir. de), Histoire et Géographie, enseignement moral et civique, classe de 4ème, Paris, Belin, 2016.
 8. Alexandre Ployé (sous la dir. de), Histoire et Géographie, enseignement moral et civique, classe de 4ème, Paris, Belin, 2016.
- Fonte: elaborado pela autora

Se, no início do século 20, os manuais escolares difundiam, a um só tempo, uma visão ideal e política da escola de Ferry, eles eram, em contrapartida, mais críticos com relação às imagens escolares das colônias da Terceira República. A questão da escola nas colônias é muito esquecida pelos manuais antes dos anos 1960. Pode-se encontrá-la excepcionalmente no Lavissee de 1913. O texto está acompanhado de uma imagem que ainda representa a escola modelo, com estudantes comportados, obedientes, estudiosos, artificialmente misturados, já que, de um lado, encontram-se as crianças árabes; e do outro, os europeus (LAVISSEE, 1913, p. 167). O texto que acompanha a imagem atesta uma vontade de apresentar uma harmonia e de destacar a generosidade da metrópole:

2. Uma escola na Argélia. - Hoje, toda Argélia é submissa à França. Quinhentos mil Franceses vivem na Argélia. As cidades antigas ficaram tão belas que não as reconhecemos mais. Há novas cidades e sobretudo um grande número de novos vilarejos.

A imagem representa a escola na Argélia. Dentre os alunos, vocês percebem que alguns estão vestidos como vocês. São os Francesinhos. Os outros estão vestidos em albornoz brancos. São os Arabezinhos. O professor e a professora são Franceses. Eles ensinam aos Francesinhos e aos Arabezinhos tudo o que vocês aprendem na escola. Os Árabes são bons estudantes. Eles aprendem tão bem quanto os Francesinhos. Também fazem bem as tarefas. A França quer que os Arabezinhos sejam tão bem instruídos quanto os Francesinhos. Isso prova que a nossa França é boa e generosa para os povos que ela submete (LAVISSE, 1913, p. 167-168).

O manual de Ernest Lavissee dá aqui uma visão muito simples e esquemática da escolarização na Argélia, afirmando o desejo da França de instruir os Árabes, destacando, por duas vezes, o princípio da submissão. Aqui, a escola serve de pretexto para fazer circular uma série de ideias e, em particular, a de assimilação. Visa-se difundir para a população uma imagem positiva da colonização, novamente, pouco condizente com a realidade. Ernest Lavissee apresenta-se como um “professor nacional” (NORA, 1984, p. 289) que, por seus manuais, conduz os espíritos em direção aos desejos da República.

O lugar das escolas nas colônias reaparece de maneira mais significativa nos anos de 1960, aí, o discurso é ainda idêntico ao de Ernest Lavissee. No *L’histoire de France, cours moyen 1ère et seconde année*, das edições de Armand Colin em 1962, encontramos duas imagens da classe acompanhadas do seguinte texto:

A França não quis apenas construir. Ela quis instruir também. Em todos os países ultramarinos, um muitas escolas foram abertas. Nelas, os indiozinhos aprendem a ler, a contar e a escrever. Para ensiná-los, foi necessário formar, no local, professores e professoras nativos nos cursos de magistério.

Vocês podem ver aqui, à direita, professores-aprendizes, aprendendo a cuidar dos bebês, na escola de Rufisque (Senegal). (BALLOT; PERSONE; MARC, 1962, p. 222)

Nesse ponto, situa-se a transmissão de uma imagem positiva da colonização, e isso se apoia novamente na construção de uma rede escolar em que a metrópole é valorizada. No manual da segunda classe¹⁵⁴ de Armand Colin, dirigido por Antoine Prost, a imagem da escola em situação colonial é diferente. Uma fotografia ilustrativa, de 1906, apresenta uma classe rural na África Ocidental Francesa: uma classe composta por, no máximo, uma dezena de alunos, instalados diante de uma cabana e de um abecedário enquadrado por um professor branco e três assistentes indígenas. O texto explicativo encontra-se na seção intitulada “Resistências”:

As elites indígenas não demoraram a tomar consciência da nova situação. Após terem resistido à conquista, compreenderam as possibilidades oferecidas pela contradição dos valores ensinados nas escolas ocidentais (liberdade, igualdade, direitos dos povos) e das práticas coloniais: bem cedo, reivindicaram a igualdade de direitos entre comunidades diferentes. [...]

Nacionalismos indígenas nascentes, anticolonialismo violento nos meios intelectuais e socialistas dos países colonizados, os movimentos que conduziram à descolonização do século XX germinaram nos impérios coloniais da Europa no ápice da sua potência (COLLECTION ANTOINE PROST, 1981, p. 265).

Há aí uma boa imagem da escola em situação colonial, ao mesmo tempo, mais crítica e mais complexa, pois não se fala mais de crianças submissas que aprendem com alegria a língua francesa, mas de uma população que a escola leva a refletir sobre seu estatuto e suas condições de existência.

¹⁵⁴ A classe corresponde a 1º ano do ensino médio no Brasil hoje.

O olhar crítico está, então, bem acomodado na edição Belin da classe de quarto¹⁵⁵ de 1988. Se esse manual difunde uma fotografia de uma escola na Argélia em 1860, com posturas idênticas, ele acompanha a reflexão sobre a assimilação, que passa inevitavelmente pela escolarização, do seguinte trecho tirado de um manual de Curso Preparatório¹⁵⁶ do final do século 19:

A França é o país mais belo do mundo. Os Romanos atacaram os Gauleses que lutavam bem, mas os Romanos sendo mais civilizados foram os mais fortes e tomaram o posto. Os Gauleses, os Romanos e os Francos eram inteligentes, trabalhadores e corajosos. Se os Cabilas e os Árabes escutarem os Franceses, serão felizes, melhores e vistos como filhos da grande nação francesa (COLLECTION KNAFOU-ZANGHELLINI, 1988, p. 145).

Dessa maneira, os manuais se tornam, por sua vez, fontes para os manuais. Encontramos aí um discurso destinado a preparar para a tolerância do enquadramento colonial, tendo a escola como a estrutura que conduz as crianças indígenas a aceitar estatuto. De fato, esse texto e essa fotografia, diferentemente daqueles encontrados nos manuais de Ernest Lavissee, estão aí para conduzir o aluno a definir a noção de assimilação. Encontramos a mesma fotografia num exercício do manual Hatier de 2002 (COLLECTION MARTIN IVERNEL, 2002, p. 183). Nos manuais de 2016 (Belin e Magnard), a apresentação da escola nas colônias é realizada de modo a desenvolver um espírito crítico. Assim, o Belin propõe uma fotografia da escola primária num vilarejo da África ocidental francesa, em 1906, idêntica àquela já apresentada no manual de Armand Colin de 1981, com um comentário que só pode conduzir a um olhar crítico: “Mesmo se a escola integra apenas uma minoria de crianças autóctones, ela é apresentada pelos colonizadores como um dos instrumentos privilegiados de sua ‘missão civilizadora’” (CHAUDRON; MARTINETTI, 2016, p. 101). Ao lado, encontra-se um desenho intitulado “O prato de manteiga”, de abril de 1911, que destaca todos os meios utilizados pela potência colonizadora para se impor. Uma parte do desenho é consagrada à representação de uma classe com seu professor, atrás dele encontra-se a esfinge de Marianne com o seguinte texto: “A República é vossa mãe”. O mesmo desenho de Steydle, intitulado Civilização, é utilizado igualmente em 2016 pela Edições Magnard que, para ir mais longe, acrescentam a legenda que acompanhava a ilustração na origem:

O negro: - Eu não pergunto nada! Por que me bateram e me forçaram a pagar impostos para o que chamam de me civilizar, ou seja, para despertar em meu país, pela educação, com as necessidades desconhecidas até então e todos os vícios dos brancos, o que vocês afirmam ser um progresso social e que eu estimo ser o maior dos males: o individualismo! (PLOYÉ, 2016, p. 118).

Nos manuais, os editores buscam disseminar uma representação crítica da educação nas colônias, desse modo, o aluno é conduzido a se fazer algumas perguntas. Entre a metrópole e suas colônias, temos, no entanto, diferentes representações do sistema escolar da Terceira República, uma é apresentada como ideal e essa imagem está profundamente ancorada na opinião pública, a escola como parte do patrimônio republicano; a outra deve ser examinada com olhar extremamente crítico, pois a escola é então considerada como um instrumento do colonizador.

No geral, as imagens da escola difundidas nos manuais de história francesa pertencem ao nosso patrimônio e transmitem frequentemente uma visão idealizada da instituição escolar. Nos primórdios da Terceira República, a identidade educativa é buscada em tempos remotos, entre os Romanos ou Carolíngio. À medida que se afirma, a escola da República, sempre guardando os

¹⁵⁵ Corresponde ao 8º ano do ensino fundamental no Brasil hoje.

¹⁵⁶ Classe de alfabetização.

modelos antigos, fabrica sua identidade própria, a de uma escola laica, gratuita e obrigatória, de agora em diante aberta ao povo. É por meio dela que se impõem as regras republicanas. Após o primeiro conflito mundial, essa escola foi idealizada progressivamente nos manuais escolares. Ao mesmo tempo, ela se impõe no espaço colonial onde é apresentada como um instrumento de civilização. A partir de meados dos anos 1960, os documentos que apresentam a escola da III República contribuem, seja sob a forma de textos, seja sob a forma de fotografias, para reverenciar a obra de Jules Ferry, identificada com a instalação da República; enquanto, num contexto pós-colonial, o desenvolvimento dos estabelecimentos escolares no espaço colonial é tratado, cada vez mais, com uma abordagem crítica. Os documentos simbólicos da escola colonial tornaram-se, nos manuais, o suporte para a formação de um espírito crítico, o que não é o caso das fotografias que exibem a classe ideal dos municípios rurais franceses da Terceira República, a exemplo de Buigny-les-Gamaches. Assim, encontramos hoje, nos manuais escolares, a escola da metrópole patrimonializada (CONDETTE; FIGEAC-MONTHUS, 2014) e, muitas vezes, reverenciada, enquanto a escola das antigas colônias é considerada como meio de assimilação das populações indígenas. Nos dois casos, a escola permanece, malgrado algumas contradições, entre o discurso e a realidade do terreno, o símbolo de uma República francesa fundada sobre os princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

Referências

- ALBA, A. *Histoire 1789-1939*. Classe de 3ème. Paris: Hachette, 1940.
- BALLOT, M.; PERSONNE, E.; MARC, G. *Histoire de France et initiation à l'histoire de la civilisation, Cours moyen 1ère et deuxième année*. Paris: Armand Colin, 1962.
- BLANCHET, D.; PINARD, J. P. *Histoire de France, Cours élémentaire*. Paris: Belin, 1879.
- BROUARD, E. *Histoire de France, cours moyen*. Paris: Belin, 1880.
- CHAUDRON E.; MARTINETTI, F. M. *Histoire et Géographie, enseignement moral et civique, classe de 4ème*. Paris: Belin, 2016.
- CHAULANGES, S. M.; VALENTIN, J. *Histoire, 1815-1939, classe de 3ème, cours complémentaires*. Paris: Delagrave, 1963.
- CHOPPIN, A. *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- CITRON, Suzanne. *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*. Paris: Éditions de l'Atelier: Éditions Ouvrières, 2008.
- COLEÇÃO KNAFOU-ZANGHELLINI. *Histoire et Géographie, classe de 4ème*. Paris: Belin, 1977.
- COLEÇÃO KNAFOU-ZANGHELLINI. *Histoire-Géographie classe de 4ème*. Paris: Belin, 1988.
- COLLECTION ANTOINE PROST. *Histoire classe de Seconde*. Paris: Armand colin, 1981.
- COLLECTION MARTIN IVERNEL. *Histoire de la classe de 4ème*. Paris: Hatier, 2002.
- COLLECTION PORTES/ REYNAUD. *Histoire 3ème*. Paris: Masson, 1971.
- CONDETTE, J. F. *Les Écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières XVIIe siècle - XXe siècle*. Lille: Éditions du Septentrion, 2014.

CONDETTE, Jean-François; FIGEAC-MONTHUS, Marguerite, Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme, 2014.

GAUTHIER; DESCHAMPS. *Histoire de France, Cours élémentaire et Moyen*. Paris: Hachette, 1923.

GRUEL, K.; VITALI, D. L'oppidum de Bibracte. Un bilan de onze années de recherches (1984-1996). *Gallia*, Paris, v. 55, p. 1-140, 1998.

KLEIN, B. *Histoire et géographie. classe de 4ème*. Paris: Bordas, 1998. LAVISSE, E. *Histoire de France, cours élémentaire*. Paris: Armand Colin, 1913.

MALET, A. *Histoire de France et Notions sommaires d'Histoire générale de 1789 à 1875, Enseignement secondaire de jeunes filles 3ème année*. Paris: Hachette, 1922.

MAME, A.; POUSSIELGUE, C. *Histoire de France, Cours élémentaire*. Chez les Éditeurs Ch. Paris: Poussielgue, 1901.

MELIN. *Histoire de France. Cours supérieur*. Paris: André Paris: Bloud et Barral, 1889.

NORA, P. Lavissee, instituteur national. Le Petit Lavissee, évangile de la République. In: NORA, P. *Les lieux de mémoire. La République*. Paris: Gallimard, 1984.

OZOUF, R.; LETERRIER, L. *Histoire de France, Cours Moyen et supérieur Lycées / collèges*. Paris: Belin, 1966.

PLOYÉ, A. *Histoire et Géographie, enseignement moral et civique*. Classe de 4ème. Paris: Magnard, 2016.

SIMON, Jules. L'édition électronique. In: *Ferdinand Buisson Le Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachette, 1911. Disponible em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3641>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ZÉVORT, E. *L'Histoire Nationale racontée aux adolescents. Cours Moyens et supérieur, cours d'adultes*. Paris: Picard &Kaan, 1898.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana Valentim Beaklini: doutora e mestra (2013) em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), graduada em Serviço Social (1994) e em História (2008) pela mesma instituição. Tem experiência na área de História e História da Educação. Orcid: 0000-0003-4009-9634

Angélica Borges: doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e graduada em Pedagogia (Uerj). Atualmente é professora adjunta da Uerj e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF-Uerj). Membro do grupo de pesquisa Estudos de História da Educação Local (EHELO). Orcid: 0000-0003-0207-943X

Amália Dias: doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Uerj e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF-Uerj). Membro do Grupo de Estudos de História da Educação Local (EHELO). Orcid: 0000-0003-3112-9301

Anselmo Alencar Colares: doutor em Educação. Professor titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Ufopa. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/Ufopa). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Ufopa”. E-mail: anselmo.colares@gmail.com. Orcid: 000-0002-1767-5640

Ariadne Lopes Ecar: doutora em Educação pela FE/USP (2017). Mestra em Educação pela FE/Uerj (2011). Possui graduação em Pedagogia pela FE/UFF (2007). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unib e professora – colaboradora III doutora – na USP. Pós-doutoranda pela FMUSP (Departamento de Medicina Preventiva). Orcid: 0000-0002-4562-8702

Beatriz Rietmann da Costa e Cunha: doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular no ensino médio do Colégio Militar do Rio de Janeiro. Orcid: 0000-0003-1591-0237

Beatriz Ferreira Arantes: graduanda em licenciatura e bacharelado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Faz parte do Grupo de Estudos História da Educação e Religião (GEHER-Rio). Atuou como bolsista de Iniciação Científica (Pibic-Uerj) no projeto Escolas e Santuários: distribuição no espaço/tempo e práticas educativas da Igreja Católica na cidade do Rio de Janeiro. Orcid: 0000-0002-3640-8193

Blanca Susana Vega Martínez: doutora em Humanidades. Professora do Instituto de Ciências da Educação e da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de San Luis Potosí. Atua como Secretária de Organização da Rede de Pesquisadores Educacionais de San Luis Potosí. Pertence ao

grupo de pesquisa Psicologia e Educação e é coordenadora do grupo de trabalho: educação, gênero e sociedade na mesma instituição. No México, é membro do Sistema Nacional de Pesquisadores nível 1. Orcid: 0000-0002-5298-9442

Cintia Borges de Almeida: doutora em Educação (Proped/Uerj). É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (DCIE/Uesc), atuando nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Educação - PPGÉ. Coordena o Projeto de Pesquisa Política, História e Educação: Instituições, Intelectuais e Educabilidade no processo de formação social, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED/UESC). E-mail: cbalmeida@uesc.br, Orcid: 0000-0001-8084-9888

Diana Vidal: professora titular na Faculdade de Educação (USP), diretora do Instituto de Estudos Brasileiros (USP), bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, membro do Comitê Executivo da ISCHE, editora chefe da Global Histories of Education, membro do International Advisory Board of the British Journal for Educational Studies (BJES), Editora Senior da Oxford Research Encyclopedia of Education, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). Orcid: 0000-0002-7592-0448

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti: doutor em Educação (Proped/Uerj), mestre em Educação (PUC/Petrópolis). Avaliador de cursos de graduação do Ministério da Educação/Inep. É vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí e Coordenador do curso de graduação em Música. Líder do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus) e Líder-adjunto do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Memória (Nehme). Orcid: 0000-0003-3513-3316

Giuslane Francisca da Silva: doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016) e possui graduação em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2013). É professora da rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Orcid: 0000-0002-1695-5261

José G. Gondra: doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), pesquisador do CNPq, FAPERJ. Coordenador do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Uerj. Ex-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação e do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-graduação em Educação da ANPED. E-mail: gondra.uerj@gmail.com. Orcid: 0000-0002-0669-1661.

Juniel Pereira da Silva: mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino-Americana de Educação (Flated), licenciado em Música pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduado em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (Faerpi – 2011). Pesquisador na área de História e Memória da Educação, é membro do Núcleo de Pesquisa Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus). Orcid: 0000-0003-3506-3741

Juliana Schneider Medeiros: doutorando e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em História pela mesma instituição. É professora da rede pública do Rio Grande do Sul na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio

Anhetenguá. Participou da Ação Saberes Indígenas na Escola – Núcleo UFRGS como formadora e integra o grupo de pesquisa (CNPq) Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade. Orcid: 0000-0001-9615-4634

Katia Geni Cordeiro Lopes: doutora em Educação, mestra em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Gama Filho. Atua no Instituto Municipal Helena Antipoff (RJ) e na Escola Municipal Helena Aguiar de Medeiros, como Professora Especialista - Orientadora Educacional (D. Caxias). Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/Uerj). Orcid: 0000-0001-8262-9627

Marguerite Figeac-Monthus: historiadora, doutora em História pela Paris IV Sorbonne, é professora de História Moderna na Universidade de Bordeaux Montaigne e do Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE). Orcid: 0000-0001-8025-8973

Maria Aparecida Bergamaschi: possui pós-doutorado em Educação (Unicamp), doutorado em Educação (UFRGS), mestrado em Educação (PUC/RS) e graduação em História (Fapa/RS). É professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da Educação Indígena, Kaingang e Guarani, coordenou a Ação Saberes Indígenas na Escola e é líder do grupo de pesquisa (CNPq) Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade. Orcid: 0000-0002-6028-4039

Marcelo Gomes da Silva: doutor em Educação (UFF), mestre em Educação (Uerj). Bacharel e licenciado em História (UFJF). É professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/ DCIE) / Ilhéus – BA. É professor e vice-coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPGE/Uesc). Coordena o Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação (GRUPPHED). Como pesquisador, integra também o Grupo de Pesquisa História Social da Educação, vinculado à UFF. Orcid: 00-0001-8224-0152

MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES: doutora em Educação pela Unicamp. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Ufopa”. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, Nível 2. E-mail: lilia.colares@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-5915-6742.

Maria Zélia Maia de Souza: possui pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGe/Faced/UFJF). Orcid: 0000-0002-9473-6582

Montserrat Cubos Mejía: possui licenciatura em Psicologia pela Universidade Autônoma de San Luis Potosí. Atualmente, faz estágio profissional no Instituto de Ciências da Educação da UASLP, especificamente no Departamento de Educação e Gênero. Orcid: 0000-0003-3856-6985

Nathália Mesquita Neumann de Souza: pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi bolsista de Iniciação Científica Faperj nos anos de 2018 e 2019. Orcid: 0000-0001-6237-484X

Octávio José Zimbico: doutor em Educação, especializado em Instituições, Práticas Educativas e História; Professor na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique. É coordenador do Curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação. Suas áreas de interesse incluem História da Educação moçambicana, Políticas de Educação, Organização e Gestão Escolar e Metodologia de Pesquisa em Educação. Orcid: 000-0002-7061-1582

Sérgio Vieira Niuaiia: doutor em Educação, especializado em História da Educação e das Instituições Educativas; Professor na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Delegação de Nampula. Foi coordenador da Auto-Avaliação de Qualidade da UP, coordenador adjunto do Centro de Recursos da UP, diretor do Curso de Educação de Adultos e coordenador de Jornadas Científicas. Suas áreas de interesse incluem História da Educação moçambicana, Psicologia, Pedagogia, Administração e Gestão Escolar e Formação de Professores. Orcid: 0000-0003-2031-5782

Surya Aaronovich Pombo de Barros: doutora em História da Educação e Historiografia (USP, 2017). Professora no Centro de Educação/UFPB. Vinculada aos Programa de Pós-Graduação em História//UFPB e Educação/UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Nordeste Oitocentista e do NEABi/UFPB. Co-organizadora do livro *A História da Educação dos Negros no Brasil* (2016). Email: surya.pombo@gmail.com Orcid: 0000-0002-7109-0264

Walter Marcelo de Souza Ramundo: mestre em Educação (Proped/Uerj), possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2004). Atualmente, é professor da Prefeitura Municipal de Armação de Búzios e da Prefeitura Municipal de Cabo Frio. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cinema, história e filosofia. Orcid: 0000-0001-9078-8521

ÍNDICE REMISSIVO

A

África 14, 277, 279, 280, 292, 293

Abolicionismo 76, 82, 92

Amazônia 9, 14, 22, 35-37, 39, 40, 44, 46-48, 62, 297, 299

Analfabetismo 123, 126, 127, 131-134, 201, 233, 275, 276

Anarquismo 222, 223, 225, 227, 228, 230, 232, 233, 238

B

Bahia 45, 60, 62, 92, 127, 129-135, 251

Baixada Fluminense 9, 95, 297

Brasil 5-7, 13-24, 27-32, 39, 49, 51, 54, 56, 60-62, 73, 75-77, 79, 80, 82, 83, 86, 87, 91-93, 96, 109, 112, 113, 116, 118, 120, 122, 123, 125, 126, 129, 132-141, 146, 148, 153, 158, 160-162, 165, 166, 173-175, 186, 196, 197, 199, 202, 204-206, 208, 210, 211, 218, 219, 221, 223, 226-228, 239, 245, 248, 250, 253, 254, 280, 292, 293, 297, 299, 300

C

Colégio Militar 10, 15, 119, 213-219, 297

D

Distrito Federal 10, 83, 114, 116, 142, 163-165, 173-175, 200, 205, 208, 247

E

Ensino 10, 13-17, 19, 21, 27-29, 41, 45, 46, 50, 55, 57-60, 62, 70, 72, 73, 76, 80, 83-92, 104, 108, 109, 111, 120, 121, 126, 128, 131, 133, 134, 137-139, 141, 142, 144-146, 148, 150, 151, 153, 154, 156-161, 163-168, 170, 173-175, 177-185, 188-193, 198-202, 206, 208-211, 213-219, 221, 222, 224-230, 232-234, 236, 241-248, 250-254, 269-271, 273-279, 281, 284, 286-289, 292, 293, 297-299

Ensino Profissional 10, 15, 59, 86, 87, 89, 121, 163-165, 173, 174, 274

Escola 5-7, 9-11, 14-23, 25-33, 38-45, 49, 51, 53-59, 62, 65-67, 69-76, 79-86, 88-90, 92, 95-97, 99-102, 105, 107-109, 111-122, 125, 126, 128-135, 138, 140, 145-149, 156-158, 160-171, 174, 175, 177-188, 191-193, 199, 201, 208-212, 216, 217, 221, 223-239, 241-253, 269, 272, 273, 275-278, 280, 283-294, 298, 299

Escola de música 10, 15, 177-186

Escola Rural 130, 132, 133, 244, 249, 252

Escolas Libertárias 10, 15, 221, 226, 229, 237

Escolas Noturnas 9, 14, 49, 54, 65, 66, 70, 74, 105

Escolas populares 9, 15, 111-113, 116, 122

Escravidão 9, 14, 24, 26, 55, 56, 60, 61, 65-72, 74, 75, 77, 82, 161, 271

Europa 14, 87, 89, 197, 200, 230, 233, 237, 247, 255, 256, 275, 292

F

França 11, 14, 145, 178, 179, 181, 183, 189, 228, 283, 284, 286-293

I

Império 13, 16, 19, 20, 51, 54, 61, 65, 66, 72, 80, 82, 85, 91, 95, 117, 125, 137-142, 144-146, 150, 153, 156-158, 160-162, 164, 197, 198, 200, 201, 210, 217, 219, 236, 276, 288

Indígenas 14, 17-33, 139, 199, 208, 270-274, 280, 292-294, 299

Instituições 5, 6, 13-16, 29, 39, 40, 48, 49, 54, 60, 66, 69-71, 74, 79, 80, 91, 96, 108, 113, 127, 129-131, 137, 139, 144, 150, 152, 156, 160, 163, 165, 167, 168, 170, 174, 178-180, 185-194, 197, 200, 202, 210, 211, 216, 222, 224, 226, 228, 230, 236, 269, 271, 276, 279, 298, 300

Instrução 13-15, 20, 49-55, 57-59, 62, 65-67, 69-74, 76, 77, 81, 82, 84-91, 95-102, 104-106, 108-113, 116, 117, 120-123, 126, 133, 134, 137-139, 141, 145, 146, 148, 150, 157, 158, 160-162, 164, 166, 188, 201, 215, 217-219, 232, 234, 238, 244, 245, 254, 269-272, 276, 277, 284-288

M

Manuais 11, 14, 16, 20, 27, 190, 221, 229, 244, 245, 277, 278, 283-294

Mato Grosso 10, 15, 19, 32, 187-189, 191, 192, 194, 298

Memória 10, 14, 15, 17, 31, 66, 79, 83, 90, 92, 113, 166, 168, 169, 173, 177, 178, 183, 185-188, 193-196, 209, 211, 221-223, 225-228, 230, 236, 238, 241, 250, 251, 298

Moçambique 10, 14, 16, 269-274, 276-281, 300

México 10, 14, 16, 197, 226, 255-258, 261, 267, 298

N

Negros 14, 49, 52-57, 60-62, 72, 76, 117, 138, 139, 161, 203, 271-273, 300

P

Paraíba 50, 58, 61-63, 96

Patrimônio 10, 15, 47, 170, 195, 196, 198-200, 204, 209, 210, 284, 293

Pedro II 9, 14, 68, 79, 80, 82-86, 91, 92, 158

Piauí 10, 177-179, 184-186, 298

R

Representações 11, 16, 111, 125, 132, 135, 146, 194, 222, 224, 237, 283, 284, 293

República 11, 14-16, 18, 20, 31, 61, 73, 79, 80, 91, 92, 95, 109, 112, 114, 116, 117, 120, 121, 125, 126, 136, 142, 163, 173, 174, 189, 192, 195, 196, 198, 201, 210, 211, 213, 214, 218, 219, 224, 243, 270, 274, 280, 283-294

Ribeirinhos 14

Rio de Janeiro 10, 13-16, 31, 32, 53, 56, 60-62, 66, 67, 71, 75-77, 79-81, 83, 84, 90-93, 95-97, 100-103, 105, 106, 108-110, 112, 113, 117, 120, 123, 126, 127, 130, 134-136, 138, 141-143, 145, 146, 148-150, 156, 160-167, 173-175, 186, 193, 195-197, 199-201, 208-211, 218, 219, 253, 280, 281, 297-300

S

São Paulo 16, 20, 24, 25, 31, 32, 48, 56, 60-62, 67, 75, 79, 91-93, 109, 112, 123, 130, 135, 136, 160-162, 174, 175, 186, 192, 194, 195, 198, 201, 208, 210-212, 226, 227, 231, 235, 238, 239, 242-247, 251-254, 279, 297, 298

V

Várzea 9, 14, 35-48