# História da Educação

## POLÍTICAS, INSTITUIÇÕES E INSTÂNCIAS EDUCATIVAS

MÔNICA YUMI JINZENJI
RITA CRISTINA LIMA LAGES
orgs.

VOL II

BRAZIL PUBLISHING

**Conselho Editorial Internacional**

| | |
|---|---|
| **Presidente**: Prof. Dr. Rodrigo Horochovski | (UFPR – Brasil) |
| Profª. Dra. Anita Leocadia Prestes | (ILCP – Brasil) |
| Profª. Dra. Claudia Maria Elisa Romero Vivas | (UN – Colômbia) |
| Profª. Dra. Fabiana Queiroz | (Ufla – Brasil) |
| Profª. Dra. Hsin-Ying Li | (NTU – China) |
| Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet | (PUC/RS – Brasil) |
| Prof. Dr. José Antonio González Lavaut | (UH – Cuba) |
| Prof. Dr. José Eduardo Souza de Miranda | (UniMB – Brasil) |
| Profª. Dra. Marilia Murata | (UFPR – Brasil) |
| Prof. Dr. Milton Luiz Horn Vieira | (Ufsc – Brasil) |
| Prof. Dr. Ruben Sílvio Varela Santos Martins | (UÉ – Portugal) |

**Comitê Científico da área Ciências Humanas**

| | |
|---|---|
| **Presidente**: Prof. Dr. Fabrício R. L. Tomio | (UFPR – Sociologia) |
| Prof. Dr. Nilo Ribeiro Júnior | (Faje – Filosofia) |
| Prof. Dr. Renee Volpato Viaro | (PUC/PR – Psicologia) |
| Prof. Dr. Daniel Delgado Queissada | (Ages – Serviço Social) |
| Prof. Dr. Jorge Luiz Bezerra Nóvoa | (Ufba – Sociologia) |
| Profª. Dra. Marlene Tamanini | (UFPR – Sociologia) |
| Profª. Dra. Luciana Ferreira | (UFPR – Geografia) |
| Profª. Dra. Marlucy Alves Paraíso | (UFMG – Educação) |
| Prof. Dr. Cezar Honorato | (UFF – História) |
| Prof. Dr. Clóvis Ecco | (PUC/GO – Ciências da Religião) |
| Prof. Dr. Fauston Negreiros | (UFPI – Psicologia) |
| Prof. Dr. Luiz Antônio Bogo Chies | (UCPel – Sociologia) |
| Prof. Dr. Mario Jorge da Motta Bastos | (UFF – História) |
| Prof. Dr. Israel Kujawa | (Imed – Psicologia) |
| Prof. Dr. Luiz Fernando Saraiva | (UFF – História) |
| Profª. Dra. Maristela Walker | (UTFPR – Educação) |
| Profª. Dra. Maria Paula Prates Machado | (Ufcspa – Antropologia Social) |
| Prof. Dr. Francisco José Figueiredo Coelho | (UFRJ – Ensino de Biociências e Saúde) |
| Profª. Dra. Maria de Lourdes Silva | (UERJ – História) |
| Profª. Dra. Ivonete Barreto de Amorim | (Uneb – Educação, Formação de Professor e Família) |
| Prof. Dr. César Costa Vitorino | (Uneb – Educação/Linguística) |
| Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação | (Uneb – Educação, Religião, Matemática e Tecnologia) |
| Prof. Dr. Everton Nery Carneiro | (Uneb – Filosofia, Teologia e Educação) |
| Profª. Dra. Elisângela Maura Catarino | (Unifimes – Educação/Religião) |
| Profª. Dra. Sandra Célia Coelho G. da Silva | (Uneb – Sociologia, Gênero, Religião, Saúde, Família e Internacionalização) |

**Mônica Yumi Jinzenji**
**Rita Cristina Lima Lages**
(Organizadoras)

# História da Educação:
## Políticas, instituições e instâncias educativas

Volume 2

BRAZIL PUBLISHING

**© Brazil Publishing Autores e Editores Associados**
Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei - Curitiba, PR - 80050-270
+55 (41) 3022-6005

**Associação Brasileira de Editores Científicos**
Rua Azaleia, 399 - Edifício 3 Office, 7º Andar, Sala 75
Botucatu, SP - 18603-550
+55 (14) 3815-5095

**Associação Brasileira de Normas Técnicas**
Av. Treze de Maio, 13, 28ª andar
Centro - RJ - 20031-901
+55 (21) 3974.2324

**Câmara Brasileira do Livro**
Rua Cristiano Viana, 91
Pinheiros - SP - 05411-000
+ 55 (11) 3069-1300

**Comitê Editorial**

**Editora-Chefe:** Sandra Heck
**Editor-Superintendente:** Valdemir Paiva
**Editora Científica:** Kelly Miranda
**Editor-Coordenador:** Everson Ciriaco
**Diagramação e Projeto Gráfico:** Rafael Chiarelli
**Arte da Capa:** Paula Zettel
**Revisão Editorial:** Thais Valentim
**Revisão de Texto:** Glória Barão

**DOI:** 10.31012/978-65-5861-427-2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

H673 História da educação: políticas, instituições e instâncias educativas [recurso eletrônico]/ organização de Mônica Yumi Jinzenji, Rita Cristina Lima Lages – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

ISBN 978-65-5861-427-2

1. Educação – História. I. Jinzenji, Mônica Yumi (org.). II. Lages, Rita Cristina Lima (org.).

CDD 370.9 (22.ed)
CDU 37.01

**[1ª edição – Ano 2021]**
**www.aeditora.com.br**

# APRESENTAÇÃO

A História da Educação é um campo de estudos em expansão e, nas últimas décadas, tem acompanhado o movimento de renovação historiográfica do início do século XX, de revisão nos métodos, objetos e fontes, resultando em uma maior complexidade das pesquisas, que passaram a ser marcadas, também, pela interdisciplinaridade. O conjunto dos textos aqui reunidos ilustra essa multiplicidade em processo de amadurecimento, por meio de intensas atividades de estudo, debates e reflexões centralizadas no Centro de Pesquisas em História da Educação (Gephe). Fundado em 1998, na Faculdade de Educação da UFMG, o Centro completou 20 anos e é constituído por estudantes de Graduação, Pós-Graduação e professores(as) da linha de pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Este livro está organizado em dois volumes, constituindo a sexta coletânea composta por trabalhos desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação. Os autores e autoras são pesquisadores(as) oriundos de diversas áreas, como a Pedagogia, a História, a Filosofia, a Educação Física, a Psicologia e a Música que, neste segundo volume, apresentam 21 capítulos, cada qual contribuindo com uma abordagem acerca da História da Educação.

Os estudos que deram origem aos capítulos aqui reunidos foram concluídos no período de 2016 e 2020. Alguns deles foram escritos em coautoria com os(as) respectivos(as) orientadores(as); alguns representam a síntese da pesquisa desenvolvida, enquanto outros resultam de recor-

tes ou deslocamentos feitos a partir do objeto de pesquisa inicialmente investigado. Esse conjunto rico de textos foi organizado em duas partes, de acordo com o sentido mais estrito ou mais ampliado de educação, conforme breve descrição a seguir.

A primeira parte do livro, intitulada "Políticas e instituições educacionais", reúne estudos que analisam políticas educacionais nas dimensões do planejamento, implementação e das reformas, problematizando a complexidade desses processos. As discussões sobre a precariedade no estabelecimento de escolas voltadas para os imigrantes italianos em São João del Rei e para os trabalhadores que atuaram na construção de Belo Horizonte; a construção e a consolidação da repetência no novo modelo de escola graduada problematizam processos e desafios na escolarização da população nas primeiras décadas republicanas em Minas Gerais. A Educação Física é tema de discussão de quatro trabalhos, com diferentes enfoques: a análise dos primeiros manuais produzidos no Brasil para o ensino da disciplina História da Educação Física nos cursos superiores em constituição nas décadas de 1930 e 1940; a centralidade dessa disciplina nas classes experimentais de tempo integral no estado do Paraná em meados do século XX; a apropriação e circulação, no Brasil, do modelo francês da Educação Física Desportiva Generalizada, na segunda metade do século XX; e o convênio de assistência técnica firmado entre Brasil e Alemanha com vigência nas décadas de 1960 e 1980, para formação de professores de Educação Física.

Os trabalhos que elegeram o ensino em instituições educacionais, o fazem de modo particular, discutindo a institucionalização do ensino da música nas escolas em Minas Gerais ao longo do século XIX; as propostas educacionais para as instituições de ensino agrícola nas décadas de 1930 e 1940; as políticas de regeneração da criança desvalida, implementadas na Escola Padre Sacramento, em São João del Rei, nas décadas de 1920 e 1930.

A análise das políticas públicas educacionais para o Peru e Bolívia na primeira metade do século XIX e das disputas para os sentidos da educação no Equador e Bolívia neste início do século XXI contribuem para a ampliação dos diálogos com estudos e contextos educacionais

que ultrapassam as fronteiras nacionais, possibilitando a identificação de similaridades e contrapontos entre diversos territórios.

A segunda parte do livro, intitulada "Instâncias educativas", reúne nove capítulos que discutem sobre a dimensão educativa relacionada a espaços e meios que atuavam concomitantemente aos estabelecimentos convencionais ou "oficiais" de ensino. Em uma ampla temporalidade que inclui do século XVIII aos anos finais do século XX, essas instâncias educativas foram responsáveis por informar, difundir valores, comportamentos e conhecimentos de diversas naturezas. Entre elas estão as corporações militares no mundo luso americano do século XVIII, a tipografia produtora de jornais de cunho político nas primeiras décadas do período pós-independência, o "centro psychico" como instância religiosa e promotora de práticas de leitura e escrita diversas, a Revista do Ensino, principal impresso educacional das primeiras décadas do século XX, e suas matérias sobre o ensino do Desenho.

A rádio e seu potencial educativo é discutido em dois capítulos: no primeiro, analisa-se a programação da Rádio Inconfidência, de Minas Gerais, e no segundo, um programa voltado para o público infantil da Rádio Nacional da Amazônia. Os Clubes 4-S, agremiações compostas por jovens do meio rural nas décadas de 1950 e 1960, são analisados como instâncias não escolares, voltadas para uma formação prática. Como esses Clubes, também de origem norte-americana é a Associação Cristã de Moços (ACM), analisada na sua influência para o processo de escolarização da Educação Física no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Por fim, os Cursos de Educação Física por Correspondência são analisados como instância de formação de professores/as brasileiros/as nas décadas de 1950 e 1960. Esta diversidade temática ilustra o resultado de abordagens interdisciplinares para a compreensão do fenômeno educativo em uma concepção ampliada, indicando outros meios/espaços complementares à escola no processo de educação na sociedade.

Para a realização desta publicação, agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil, que financiou integralmente a publicação deste livro. Agradecemos, também, a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo apoio à produção coletiva de docentes e discentes e às professoras e professores, colegas da Linha de Pesquisa História da Educação: Ana Maria de Oliveira Galvão, Andrea Moreno, Cynthia Greive Veiga, Luciano Mendes de Faria Filho, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Meily Assbú Linhales e Thais Nivia de Lima e Fonseca; à professora Maria Cristina Soares de Gouvêa e ao professor Bernardo Jefferson de Oliveira que integram outras Linhas de Pesquisa no PPGE e que muito contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas e para a formação de pesquisadores/as na área de História da Educação.

Um agradecimento especial às autoras e autores dos capítulos que, estando em processo de constituição enquanto pesquisador/a no mesmo Programa, ou atuando profissionalmente em diversos níveis de ensino e em outros campos profissionais, no Brasil e no exterior, tornam a educação e sua história, mais rica.

Mônica Yumi Jinzenji (FAE/UFMG).
Rita Cristina Lima Lages (Delet/Ufop).

# ABSTRACT

This collection unites results of academic works concluded within the span of 2016 to 2020 in the field of History of Education for the Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Comprised of two volumes, this second volume is made up of 21 chapters analyzing education from historical perspectives and spanning from the XVIII to the XXI century. On its first part, the studies analyze educational policies relative to planning, implementation and reforms as they point out the challenges throughout the processes of schooling, discipline formation and development of educational systems on different levels; besides, analyzing the institutionalization of courses and teacher's formation. The second part of the volume is comprised of research debating education in a broad sense, highlighting those processes which take place in different environments of education such as associations, military corporations, religious contexts, the press and the radio. The body of these works is marked by interdisciplinarity, which is a consequence of a dialog between a large, diverse documentation and theoretical references equally diverse.

# SUMÁRIO

**PARTE I**
**Políticas e instituições educacionais** . . . . . 13

**CAPÍTULO 1**
**A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)** . . 14
*Ageu Quintino Mazilão Filho*

**CAPÍTULO 2**
**Práticas de educação musical nos espaços formais de ensino – Vila Rica/Ouro Preto no século XIX** . . . . . 32
*Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves*

**CAPÍTULO 3**
**A escola e os filhos de imigrantes italianos no núcleo colonial de São João del Rei** . . 49
*Karina Fernandes Nicácio*

**CAPÍTULO 4**
**Reprovação e repetência escolar em Minas Gerais no início do século XX: a experiência de um grupo escolar mineiro** . . . . . 68
*Fernanda Cristina Campos da Rocha*
*Maria Cristina Soares de Gouvêa*

**CAPÍTULO 5**
**Educação dos trabalhadores da nova capital mineira, Belo Horizonte, primeiras décadas republicanas** . . . . . 87
*Renata Garcia Campos Duarte*

**CAPÍTULO 6**
**A Escola de Preservação Padre Sacramento: políticas de assistência às crianças desvalidas em São João del Rei e o aprendizado rural (1929-1933)** . . . . . 106
*Adélia Carolina Bassi*

CAPÍTULO 7
**A formação do instrutor agrícola e as representações em torno do meio rural à luz do projeto de ensino agrícola brasileiro nos anos 1930 e 1940** . . . . . 127
*Ana Carolina de Almeida Bergamaschi*

CAPÍTULO 8
**A disciplina História da Educação Física: livros e compêndios para a formação de professores (1931-1943)** . . . . . 153
*Priscilla Kelly Figueiredo*

CAPÍTULO 9
**Educação Física nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná: oportunidades para a afirmação de uma disciplina escolar? (1950/1960)** . . . . . 174
*Sergio Roberto Chaves Junior*
*Meily Assbú Linhales*

CAPÍTULO 10
**A Educação Física Desportiva Generalizada em circulação no Brasil entre as décadas de 1950, 1960 e 1970: produção de sentidos e práticas de transformação de um método de ensino** . 193
*Luciana Bicalho da Cunha*

CAPÍTULO 11
**A "promoção do esporte no Brasil": convênio de assistência técnica Brasil/Alemanha para a Educação Física (1963-1982)** . . . . . 212
*Fernanda Cristina dos Santos*

CAPÍTULO 12
**Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación: Sumak Kawsay/Suma Qamaña Ecuador y Bolivia (2005-2013)** . . . . . 232
*Carlos Manuel Crespo Burgos*
*Bernardo Jefferson de Oliveira*

PARTE II
**Instâncias Educativas** . . . . . 249

CAPÍTULO 13
**O "bom, e fiel vassalo" militar: a dimensão educativa da disciplina militar luso-americana no século XVIII** . . . . . 250
*Francis Albert Cotta Formiga*
*Thais Nívia de Lima e Fonseca*

CAPÍTULO 14
**A tipografia como instância educativa em Mariana (Minas Gerais, 1830-1834)** . . 266
*Priscilla Samantha Barbosa Verona*
*Mônica Yumi Jinzenji*

CAPÍTULO 15
**A instância religiosa como agente de letramento: o caso do Centro Psychico de Caetité-Bahia (1905-1930)** . . . . . 284
*Joseni Pereira Meira Reis*
*Ana Maria de Oliveira Galvão*

CAPÍTULO 16
**O ensino do Desenho e outras nuances artísticas na Revista do Ensino** . . . . . 302
*Ismael Krishna de Andrade Neiva*

CAPÍTULO 17
**A educação por meio da Rádio Inconfidência: breve análise da programação (1936-1945)** . 321
*Leide Mara da Conceição Cota*

CAPÍTULO 18
***Learn by doing* – a experiência dos 4-H Clubs dos Estados Unidos e dos Clubes 4-S do Brasil** . . . . . 337
*Leonardo Ribeiro Gomes*

CAPÍTULO 19
**Contar a pesquisa, narrar a trama: a investigação sobre a Associação Cristã de Moços e práticas de escolarização da Educação Física no Brasil** . . . . . 356
*Giovanna Camila da Silva*

CAPÍTULO 20
**Formação de professores: investigando os cursos de Educação Física por Correspondência (1957-1969)** . . . . . 375
*Ana Paula Gontijo da Fonseca*

CAPÍTULO 21
**O programa "Encontro com Tia Leninha": uma história de leitura pelas ondas do rádio (1979-1999)** . . . . . 396
*Simone Aparecida Neves*
*Ana Maria de Oliveira Galvão*

ÍNDICE REMISSIVO . . . . . 415
SOBRE AS ORGANIZADORAS . . . . . 418
SOBRE OS AUTORES . . . . . 420

# PARTE I

## Políticas e instituições educacionais

# CAPÍTULO 1

## A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)[1]

*Ageu Quintino Mazilão Filho*

Este artigo é uma síntese geral da tese de Doutorado em Educação intitulada "A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)" (MAZILÃO FILHO, 2017), que analisa a atuação de Rodríguez como ministro da Educação nos governos de Simón Bolívar e de Sucre no Peru e na Bolívia (1825-1826), priorizando as partes baseadas em documentação primária de fontes históricas inéditas. A tese defendida é a de que a política pública educacional elaborada e posta em prática por Simón Rodríguez para as recém-independentes repúblicas do Peru e da Bolívia visava forjar uma sensibilidade republicana por meio de uma escola social financiada pela maior parte do patrimônio do clero regular católico, que foi aplicada na estruturação da educação pública, ramo do

1 Texto baseado na tese de defendida em 2017 intitulada: "A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)", sob orientação de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AWKMEA. Acesso em: 8 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Doutorado.

qual Rodríguez foi nomeado diretor geral. As fontes indicam que Rodríguez sofreu resistência de grupos poderosos daquela sociedade: a elite *criolla* e o clero regular, por meio de seus doutores intelectuais tradicionais interessados na manutenção de seus privilégios de classe no novo regime. Os religiosos, com destaque para o padre teólogo dr. Centeno, reitor do orfanato de Cochabamba, descontentes com o confisco de seus bens, seminários e conventos pelo Estado republicano, empreenderam resistência e sabotagem ante a aplicação dos decretos educacionais pelo governo, acusando Simón Rodríguez de ter anunciado que destruiria a religião católica na Bolívia em menos de seis anos, tendo em vista que ele foi o autor daquela legislação anticlerical e redator dos decretos educacionais.

Outro grupo importante que inviabilizou a política educacional de Simón Rodríguez, desaprovando suas providências, foi a classe política governante, como o prefeito departamental de Chuquisaca e membro da aristocracia togada alto-peruana, o advogado dr. Calvo e o próprio presidente da República, o Marechal Sucre, em desacordo quanto aos gastos efetuados por Rodríguez. A elite boliviana tampouco estava disposta a colocar seus filhos destinados a serem doutores na mesma escola ou colégio de crianças mestiças e indígenas, da mesma forma que não estavam interessados em que seus filhos recebessem uma educação profissionalizante em ofícios mecânicos reservados àquelas classes subalternas.

Com os sucessos de Bolívar em suas empreitadas, Simón Rodríguez, em um contexto europeu cada vez mais perigoso para um liberal, retornou à América do Sul, com a intenção de se reencontrar com seu antigo pupilo e lhe propor suas ideias educacionais para as novas repúblicas. Em princípios de 1825, a pedido de Bolívar, Simón Rodríguez foi ao Peru para ajudar a consolidar a nova política administrativa das províncias e organizar a educação pública e a distribuição de terras entre os indígenas. Questão central a ser aqui colocada é a de que foi Simón Rodríguez o autor intelectual e textual da legislação sobre instrução pública decretada por Bolívar e Sucre, enquanto a comitiva do "exército libertador" percorreu as províncias do Sul do Peru, em direção ao Alto Peru, onde foi estabelecida a República da Bolívia, que também recebeu legislação semelhante. Essa legislação fornece elementos para se entender a oposição católica

ao anticlericalismo liberal agressivo de Simón Rodríguez, e só na Bolívia foi responsável por fechar 25 dos 41 conventos cerca de um ano após a Proclamação da República (BETHELL, 2009, p. 270), foi hostil principalmente ao clero regular monacal. Ela "aplicou" as casas desses religiosos, então subutilizadas, para abrigar escolas primárias e colégios, hospitais e hospícios, além de financiar a educação pública com outros bens e rendas, também confiscados e suprimidos da Igreja e do clero.

Com o decreto n. 262, de 8 de julho de 1825, teve início a legislação anticlerical, que transferiu para o Estado os fundos e bens confiscados de ordens religiosas e os aplicou à educação pública, o que motivaria, como indicam as fontes, a resistência do clero ante o cumprimento desses decretos e a decorrente sabotagem dos planos de Rodríguez. Nesse decreto, foi ordenado que os religiosos regulares betlemitas se trasladassem de Cusco para o convento que tinham em Lima, e que seus fundos ficassem, na totalidade, para o financiamento dos Colégios de Estudos de Cuzco (BOLÍVAR, 1975, p. 569). No terceiro decreto (n. 236), de 8 de julho, foi determinado o estabelecimento de um Colégio de Estudos e Artes com o título de "Colégio de Cuzco", na sede da extinta ordem jesuítica, incluindo sua igreja. Os colégios de San Bernardo e *del Sol* foram ali reunidos, formando um só corpo. Determinou-se, também, "que las rentas que han poseído hasta aquí los Betlemitas de esta ciudad, las de los colegios de San Bernardo y del Sol, la Caja de censos, y las temporalidades de este departamento sean aplicadas a la dotación del nuevo Colegio del Cuzco" (BOLÍVAR, 1975, p. 570).

Na Bolívia, Simón Rodríguez apresentou seu projeto de educação popular, aprovado pela assembleia, no qual o Estado seria o responsável pela instrução da juventude, por meio de uma rede nacional de ensino que devia ter como modelo a escola primária e o colégio de Chuquisaca, capital da República, aonde chegou com Bolívar no dia 4 de novembro. Rodríguez foi então nomeado, em 12 de novembro de 1825, "Director General de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes", cargo equivalente ao de Ministro da Educação da Bolívia, e, simultaneamente, "Director General de Minas, Agricultura e Caminos Públicos", cargos que

ocupou entre 1825 e 1826, durante os governos do general Bolívar e do marechal Sucre.

O presidente Simón Bolívar atendeu à demanda dos deputados pela destinação dos fundos julgados necessários para a educação pública em seus decretos de 11 de dezembro de 1825. Estes foram também escritos por Simón Rodríguez e anticlericais por confiscar a maior parte dos bens da Igreja Católica, principalmente o administrado pelo clero monástico, fundos de obras piedosas e religiosas, monastérios e conventos, que foram aplicados no financiamento e na estruturação da instrução pública boliviana, parecido, em seu sentido "anticlerical", com o que fizeram no Peru. O primeiro desses decretos ordenou que:

> 1º Todos los bienes de raíces, derechos, rentas y acciones de capellanías fundadas, o que estén por fundarse, que no sean de llamamiento de familias, quedan desde ahora aplicados a los establecimientos públicos.
> 2º Así mismo quedan aplicadas a estos establecimientos todas las sacristías mayores de canónigos y curas; las cofradías, hermandades, memorias, fundaciones o cualquier otros establecimientos piadosos que no pertenezcan a familias por sangre.
> 3º Quedan aplicadas para el mismo objetos las rentas de los monasterios que se supriman en cada departamento y las de la caja general de censos y comunidades de indios (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826, p. 71-73).

O primeiro dos decretos de 11 de dezembro de 1825 determinou, portanto, a "aplicação" daquelas obras piedosas, *capellanías* e sacristias, entre outros recursos monopolizados pelo clero aos fundos de beneficência pública, como os censos, que eram capitais investidos em propriedades — e que foram todos confiscados para o fundo de financiamento da educação pública nacional. A política pública educacional radical de Bolívar e Rodríguez foi literalmente a de, por meio dos decretos, "aplicar" os bens do clero aos estabelecimentos públicos; transformar igrejas, conventos e monastérios em escolas, colégios e hospitais públicos; substituir à força a formação de padres e freiras potencialmente monarquistas pela formação de cidadãos "úteis" e republicanos em sintonia com o governo da Bolívia independente. Esses decretos de 11 de dezembro foram alegadamente as

motivações principais da oposição constante do clero regular ao governo Sucre, desobedecendo e sabotando a todo custo o seu cumprimento pelo diretor-geral de ensino público, Simón Rodríguez.

O terceiro decreto, de 11 de dezembro de 1825, determinou que fossem reunidos nas escolas primárias os meninos órfãos e que se organizassem outras para meninas órfãs. O texto confirma a visão paternalista de Rodríguez, afirmando que o governo deveria adotar esses órfãos, cujo abandono seria fonte de "grande parte dos males que adoecem a sociedade". Pelo outro decreto desse mesmo dia, ordenou-se o estabelecimento de escolas primárias em cada cidade, capital de departamento, seguindo o modelo da *escola madre* para todos os demais lugares da República. Foi decretado, em síntese, que fossem recolhidos os meninos órfãos, de ambos os pais ou de um só, e reunidos nas escolas; que para esse procedimento fosse dada preferência aos meninos mais pobres; que, sendo a escola de Chuquisaca a primeira a se estabelecer, o presidente do departamento deveria recolher os órfãos da cidade e de suas imediações, e entregá-los ao *director general* de ensino público; e que os presidentes dos demais departamentos fizessem o mesmo com a chegada do *director general* em suas capitais, quando as visitasse com o mesmo fim (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826, p. 76-77).

O decreto de 20 de dezembro de 1825 determinou que, enquanto não fossem estabelecidos em cada capital de departamento um colégio de ciências e artes (como mandou o decreto de 11 de dezembro), deveriam ser disponibilizadas sete cátedras: língua castelhana e latina; retórica, eloquência e oratória; matemáticas puras e arquitetura; medicina; botânica e agricultura; filosofia moderna; moral e direito natural, civil "e de gentes", além do estudo da Constituição e das leis da República. Essa recomendação evidencia o currículo "social" de Simón Rodríguez: fazer particular estudo da Constituição e das leis da República era fundamental para forjar a consciência, sociabilidade e sensibilidade republicana nos educandos. Simón Bolívar transferiu o cargo de presidente da Bolívia para o seu lugar-tenente, o marechal Antônio José de Sucre, em 29 de dezembro de 1825. Retornou em seguida ao Peru, separando-se definitivamente de seu antigo mestre, então encarregado de organizar a educação pública nacio-

nal enquanto diretor-geral. Na ausência de Bolívar, Simón Rodríguez foi identificado pelos religiosos atingidos pelos decretos educacionais como o autor intelectual daquela legislação anticlerical, tornando-se, portanto, o alvo do ressentimento daqueles.

Vencida pelo governo à força a resistência inicial do clero regular, Simón Rodríguez fundou em 26 de janeiro de 1826, no suprimido Convento de San Agustín, a sua "Escola Modelo de Chuquisaca", protótipo de sua "Escola Social", em que foram instalados o Colégio de Órfãos e a Escola Primária; instalou o "Colégio de Ciências e Artes de Junín" no Colégio de San Juan e ainda empreendeu outras escolas e colégios em diferentes cidades e povoados da Bolívia, produzindo a legislação decretada a fim de ordenar essa política pública educacional.

Simón Rodríguez partiu, em fins de março de 1826, de Chuquisaca para Cochabamba, a fim de lá estabelecer colégios e Escolas Primárias, conforme os decretos. Outra importante fonte reproduzida em anexo da tese é o comunicado de Simón Rodríguez ao prefeito do Departamento de Cochabamba, datado de 6 de maio de 1826. Trata-se da prestação de contas de sua atividade, revelando elementos esclarecedores tanto do que foi feito quanto à recepção de suas resoluções. Alegando falta de material e de mão de obra, Rodríguez informou ao prefeito tudo que ele estava deixando organizado em Cochabamba. Alertou que o estabelecimento que estava deixando era novo, por isso chocava com inconvenientes e obstáculos postos pelas opiniões contrárias, prevendo o agravamento destes com sua saída de Cochabamba.

Simón Rodríguez alertou, ainda, que as dificuldades seriam de duas naturezas: contrariedades postas pela opinião (boatos, denúncias e reclamações) e falta de dinheiro para ativar as operações – a qual asseverou não poder remediar. Garantindo que a obra de educação que tanto reclamava Cochabamba havia começado, reclamou das "juntas de qualificação" – um dos defeitos que teria a administração, inevitáveis naquele momento – porque, segundo Rodríguez: "em coisas decididas não deve haver consulta" e "mais vale errar do que perder o tempo pensando". Explicou que a junta de qualificação, criada para evitar fraudes na admissão de órfãos e indígenas ao colégio de ciências e artes, era boa por sua

incumbência não passar de 32 educandos; contudo, seria "malíssima" se intervisse na admissão dos estudantes de escolas primárias – cujo número era indeterminado. Rodríguez instruiu, ainda, sobre o procedimento a ser seguido ante a apresentação de um aluno para a Escola Primária, fazendo observar que "todos" os meninos deveriam ser admitidos, os pobres gratuitamente, e os "pudientes" – aqueles que podiam pagar – pagando.

Simón Rodríguez explicou que a administração das rendas financiadoras dos estabelecimentos para órfãos de ambos os sexos, então nas mãos dos capelães Centeno e Velasco, que sustentariam aqueles estabelecimentos "sem interesse", fazia parte de ações de caridade, mas na verdade era prejudicial aos interesses públicos, por não estar sujeito a regras e obrigações. Tal forma de obra piedosa deixaria, segundo Rodríguez, o estabelecimento dependente de seu benfeitor, ao passo que os dirigentes de estabelecimentos públicos e administradores de suas rendas não deviam considerar-se como "pais", mas, certamente, "servidores", sujeitos a obrigações, de cujas mortes aqueles estabelecimentos planejados não se ressentiriam, por serem estes servidores substituíveis. Rodríguez dispôs, ainda, sobre os fundos financiadores daqueles estabelecimentos, que deveriam ser passados ao administrador departamental.

Sobre os até então administradores dos orfanatos de meninos e de meninas de Cochabamba, os padres Centeno e Velasco, Rodríguez permitiu que continuassem a proteger os estabelecimentos, mas sem comprometer seus interesses e sem encarecer as obrigações dos que dali em diante se encarregavam do sustento daquelas casas. Rodríguez afirmou entrar em tantos detalhes porque esse defeito teria todas as suas providências — "porque estoy acostumbrado a dar a todos mis acciones el pasaporte de la razón" –, clara alusão ao seu racionalismo ilustrado. Informou que substituiu Centeno de suas funções de ecônomo por um reitor encarregado especificamente disso. Tal substituição explicaria o ressentimento e a resistência de Centeno. Velasco foi substituído pela nova reitora do colégio de órfãs, dona Manuela Maldonado. Rodríguez fez ainda acompanhar a lista dos nomeados para os quatro estabelecimentos de Cochabamba: Colégio de Ciências e Artes, Colégio de Órfãos, Colégio de Órfãs e Asilo de Anciãos.

Sobre a atuação de Simón Rodríguez em Cochabamba e, principalmente, a recepção dela por um dos principais sujeitos envolvidos e resistentes, podemos vislumbrar alguns indícios a partir das duas cartas do padre Manuel Mariano Centeno para o presidente Sucre, além de outra para o prefeito, todas inéditas. Centeno foi deputado, por Cochabamba, na assembleia que proclamou a independência da Bolívia em 1825. Era também o administrador do orfanato e testamentário de seu fundador (Francisco de Viedma, intendente de Cochabamba). Foi substituído do cargo por ordem de Rodríguez. Em carta enviada de Cochabamba, no dia 18 de maio de 1826, Centeno reclamou de Rodríguez a Sucre, e forneceu importantes indícios para entender os fatores causadores de seu desacordo com o diretor-geral. O primeiro elemento de destaque na carta é o número de órfãos até então atendidos por Centeno: 50. Rodríguez supunha que os decretos por ele redigidos se estendiam a todos os órfãos do departamento, como de fato o era pela letra da lei – mais uma evidência da intenção de universalizar a Educação Primária para todos, principalmente aos mais pobres e desamparados, vítimas da longa e sangrenta guerra de independência –, e não teria calculado bem a proporção entre rendas e gastos, aumentados pela considerada supérflua multiplicação de reitores e professores. Ao todo, foram nomeados por Rodríguez dez funcionários: três reitores e sete catedráticos, além de médico e farmacêutico. Esse número foi considerado, por Centeno, demasiado para 50 crianças. Contudo, não seriam suficientes para o atendimento a todos os órfãos do departamento de Cochabamba, como exigia Rodríguez nos decretos, principalmente levando-se em conta os gastos do governo para manter a presença de forças militares na Bolívia. Assim, o valor a ser gasto para manter dez funcionários por colégio seria significativamente menor do que se gastava para manter mais de dois mil soldados estrangeiros no Alto Peru. Vejamos esta primeira carta de Centeno a Sucre:

> El fondo de Chulpas que bajo mi administración ha rendido en dos quinquenios a tres mil pesos anuales, ya en adelante debe rendir algo a lo más un par de miles, en sistema de arrendamientos, a razón de 5%. En diferentes ocasiones me ha dicho [Simón Rodríguez] que venderá Chulpas. [...] El número

de huérfanos se limita a cincuenta por el Señor Director; porque supone que el decreto extensivo a todos los huérfanos del departamento no calculó la proporción de rentas y gastos. Estos han subido considerablemente con la superflua multiplicación de Superiores y maestros para cincuenta niños. Tres Rectores dotados a quinientos pesos; **uno moral**, otro de **Estudios**, y otro **económico**, son los tres superiores independientes el uno del otro: igualmente son independientes los maestros, y dotados a quinientos pesos: a que se agrega otro ecónomo de **clases** rentado con trecientos pesos: un Médico con doscientos cincuenta pesos: fuera del farmacéutico, y sirvientes de cuya compensación aún no cita determinada.

Dígnese V.E. ordenar al Sõr. Secretario de gobierno que tenga a la vista del superior decreto de 6 de mayo de 1825, inserto en el Expediente de Huérfanos remitido por esta prefectura y elevado a V.E. El hace ver que yo era capaz de economizar este establecimiento hasta un grado que con sus sobrantes he proporcionado un edificio dirigido por mí, y reputado por el Señor Director capaz de admitir los tres establecimientos de Ciencias, de Huérfanos, y de Escuelas Primarias. Chuquisaca que ha sido la cuna de los Estudios del D.D. Felipe Córdoba, y de los míos, informará a V.E. se era yo Capaz de celar el **Orden** de los Estudios en el Colegio de Huérfanos, en caso que los hubiese. Ignoramos el motivo de haberse separado de la incumbencia del Rector llamado de **Moral**, el orden de los Estudios, y el régimen de la Casa. I puesta esta separación; como puede yo responder al gobierno; ni como podré formar **los mejores Ciudadanos de la República bajo una educación cuidadosa?** (Son expresiones de V.E.).

Los Huérfanos han quedado instruidos por el Sõr Director de su Libertad para entrar, y salir, y aún para poder dormir fuera del Colegio sin que el Rector tenga de impedirles esta licencia, tal vez peligrosa en una edad inconsiderada, y en una orfandad acreedora a los cuidados del gobierno, y del Rector de la Casa.

Lejos de mi cualquiera aspiración. Ninguna secretaría podrá echarme en rostro esta baja pasión. Igualmente aborrezco el chisme. Desde que V.E. está en el Alto Perú, jamás he informado contra una hormiga. Esta es la vez primera en que aviso a V.E. de las dificultades que tengo que cumplir el contenido de la carta de 19 de marzo.

Si V.E. me permite, habré de retirarme a mi casa privada; y entregaré la de Huérfanos a quien V.E. ordene; sin más reserva que las responsabilidades de mi instituyente el Sr. D. Francisco Viedma, y las que anime adenda el mencionado Colegio de

> Huérfanos que los desembullos, y el trabajo que he impedido. La privación absoluta que he sufrido con el decreto Supremo de 11 de desembre ultimo me obliga a recurrir al trabajo que debe comultar mi subsistencia.
> Dispense V.E. la dijucion con que en su amargura se ha desarrollado mi alma. Ella ha sido siempre, y será eternamente agradecida a la grata memoria de V.E., y con sus más humildes, y sinceros sentimientos ofrece a V.E. sus debidos respectos.
> Exmo Sõr.
> Tengo el honor de ser su más rendido S.S.
> Manuel Mariano Centeno (CENTENO, 1826, grifo nosso).

Outro fator importante revelado por essa carta foi a intenção de Rodríguez de democratizar a gestão daquele estabelecimento, a ser administrado por três reitores independentes uns dos outros, como independentes eram os professores. Mais um dado revelado por Centeno foi que Rodríguez considerou seu orfanato capaz de abrigar os três estabelecimentos juntos: Colégio de Ciências e Artes, o Colégio de Órfãos e a Escola Primária. Informação importante sobre as práticas de Rodríguez é quanto à liberdade que deu aos órfãos para entrar e sair, além de dormir fora do colégio, sem serem impedidos pelo reitor — o que seria confirmado pelo próprio Rodríguez, em sua nota sobre o projeto de educação popular publicada em sua "Defensa de Bolívar" (1830): "tanto los alumnos, como los padres, gozaban de libertad – ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios – el día lo pasaban ocupados y por la noche se retiraban a sus casas, excepto los que querían quedarse" (RODRÍGUEZ, 1830, p. 155). Finalmente, o amargurado dr. Centeno ameaçou se retirar e entregar o orfanato a quem o governo ordenasse, reclamando ainda da sua "privação absoluta", sofrida com os decretos de 11 de dezembro de 1825, que o obrigariam a ter que buscar trabalho para subsistência.

Enquanto estava em Cochabamba, as providências de Simón Rodríguez para os estabelecimentos públicos da capital da República também foram mal-recebidas por outros elementos poderosos daquela sociedade, como o advogado Mariano Enrique Calvo, intelectual tradicional da categoria da aristocracia togada alto-peruana, e que foi nomeado por Sucre prefeito do Departamento de Chuquisaca, em 15 de março de

1826. Só em seu retorno a Chuquisaca, Rodríguez saberia que seu estabelecimento modelo fora fechado pelo prefeito departamental durante sua ausência da capital, com o consentimento do presidente Sucre.

Pelas "Contas de Dom Samuel" (RODRÍGUEZ, 1826), temos acesso a um extrato da conta do sr. Tomás Camino, administrador do estabelecimento de Chuquisaca, deixado desde 23 de maio por Rodríguez durante sua ausência em Cochabamba. Ele apresenta a quantidade de pessoas que se alimentaram naquela casa: entre 80 e 111 pessoas atendidas por dia, totalizando 9.053 "raciones" servidas desde o dia 22 de março ao dia 25 de junho de 1826, quando foi fechado por Calvo o estabelecimento. Outra prestação de contas (RODRÍGUEZ, 1826), apresentada por Simón Rodríguez em 27 de agosto de 1826, informou a quantidade de pessoas atendidas pelo Hospital de Chuquisaca, indicando o nome e a quantidade de dias que cada paciente permaneceu internado, apontando a data de entrada e de saída de cada um. Rodríguez informou ainda as quantias gastas com botica, "medicinas caseiras", utensílios do hospital, gastos extraordinários e salários de empregados.

Sobre esse momento, Simón Rodríguez afirmaria posteriormente que o governo Sucre o declarou louco e ainda acusaria o prefeito dr. Calvo de fechar seu estabelecimento, argumentando que o tesouro público estava sendo esgotado com o lustre de "putas" e "ladrões" – *cholitas* e *cholitos* recolhidos das ruas por Rodríguez. Tais expressões do prefeito denotam o destino comum para essas crianças: as meninas eram empurradas pela miséria e abandono à prostituição, enquanto os meninos caiam na marginalidade social. As fontes aqui analisadas indicam tanto a intenção de Rodríguez em universalizar a Educação Primária para a classe social "*chola*" boliviana, quanto a resistência da elite local a tal iniciativa. Nesse sentido, em carta ao general Francisco de Paula Otero, datada de 10 de março de 1832, Rodríguez reiterou sua narrativa sobre a atuação de Calvo em sua ausência:

> un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo (RODRÍGUEZ, 2001, p. 162).

A classe dos *cholos* era, na época da Independência, a categoria social em que se encontrava a maioria dos pobres que viviam em cidades e povoados, ou próximos a eles. Por suas ruas, vagavam naquele momento centenas de crianças, as *cholitas* e os *cholitos*, órfãs filhas das vítimas da revolução, de pais mortos durante a guerra de independência no Alto Peru. Era a classe intermediária entre a elite local *criolla* branca e a população nativa indígena Quéchua e Aimara, concentradas em suas aldeias e mais distantes da vida urbana. Na América hispânica, ocorreu importante integração e identificação com a cultura indígena, principalmente no México e na região andina. Contudo, a diferenciação entre a "gente decente" *criolla* branca e os demais habitantes seguiu a hierarquia colonial na Bolívia, o que fica claro pelo desdenho aos mestiços e indígenas, baseado em uma suposta "pureza de sangue" e superioridade dos brancos filhos de espanhóis.

O típico traje da *chola* boliviana foi fruto de uma imposição espanhola depois da revolta indígena liderada por Túpac Amaru II, em 1781, e tem origem na saia simples utilizada pela camponesa espanhola que as índias foram obrigadas a usar para serem identificadas pelos *criollo*s, mas que depois decidiram utilizar voluntariamente como um meio de promoção social e demonstração de criatividade feminina de "La cholita o india mestiza, que se considera superior a la india sin mezcla" (FAWCETT, 1955, p. 54). A "mujer de pollera" (mulher de saia), mestiça ou índia aimará, destaca-se na paisagem boliviana vestida com um *chapéu-bombín borsalino*, com os cabelos divididos em duas longas tranças; uma longa saia plissada, blusa enfeitada com rendas e babados, levando sobre os ombros manta ou xale bordado de flores, e o *aguayo* — um manto amarrado em forma de saco, que é utilizado para carregar crianças e levar mercadorias nas costas. O próprio Simón Rodríguez, casado em Caracas com dona

María de los Santos, para maior escândalo dos conservadores, amasiou-se com uma *cholita* boliviana, Manuela Gómez, e com ela teve seu filho José Rodríguez, que viveu até 1908 em Guayaquil, deixando ali descendência.

**Figura 1 – Nessa oferta de trabalho, fotografada pelo autor em Oruro (2016), pelo tipo de roupa se detalha que a interessada pode ser "cholita" (que usa saia) ou "señorita" (mulher jovem que não é chola), busca-se uma jovem para trabalhar sem importar como se vista.**
Fonte: Acervo do autor.

Simón Rodríguez renunciou aos cargos que exercia, alegando falta de apoio por parte do governo de Sucre – o presidente estava insatisfeito com os elevados custos daquele sistema e o desaprovou sob a alegação de que causava problemas ao governo. Fontes fundamentais para o entendimento dos fatos aqui analisados são as cartas de Sucre a Bolívar tratando de Rodríguez — a quem Sucre chamava "Don Samuel", em referência ao pseudônimo utilizado por Rodríguez em seu exílio: "Samuel Robinson". Sucre enviou a Bolívar uma carta, em 4 de julho de 1826, explicando os motivos da renúncia de Rodríguez, que seriam dois: a desaprovação por parte do governo de suas resoluções tomadas em Cochabamba e o desacordo quanto à ordenação da Casa de Mendigos de Chuquisaca.

Sucre escreveu, em 10 de julho, uma longa carta para Bolívar tratando dos problemas com Rodríguez. A primeira informação importante é

a explicação do desgosto de Rodríguez, mais complexa do que as dadas nas cartas anteriores: a interferência do governo e do congresso nos assuntos referentes aos ramos de educação e economia, sobre os quais Rodríguez teria recebido de Bolívar a garantia de independência absoluta em sua direção. Reafirmou, ainda, sua desaprovação sobre a conduta de Rodríguez em Cochabamba — em que teria feito "cem desatinos" e contrariado decretos — como motivo para seu pedido de renúncia. Informação fundamental, dada por Sucre nesta carta, é a de que os decretos foram revisados e quase reeditados por Rodríguez antes de serem publicados:

> Chuquisaca, 10 de julio de 1826
> Entretanto que mañana y pasado escribo a U. sobre negocios públicos lo haré hoy respecto de don Samuel. Siento tener que decir a U. cosas desagradables de persona que U. aprecia, y a quien solo por esa consideración he visto con un alto respecto. Don Samuel, como he dicho a U., se ha disgustado porque el Gobierno y el Congreso se mezclan en los negocios de educación y economía, porque dice que U. le ofreció que en esto él tendría una independencia absoluta de todos; de manera el Gobierno sería nada aquí, puesto que él lo comprende todo dentro de sus atribuciones como Director económico. Dije a U. que fue a Cochabamba a plantificar los establecimientos públicos de educación y beneficencia; y porque hizo cien desatinos separándose arbitrariamente de los decretos del Gobierno y se le desaprobó su conducta, pidió su pasaporte. Le dije que no era ese motivo de irse, puesto que los decretos fueran revisados y casi redactados por él antes de publicarse; pero que publicados, era deber del Gobierno sostenerlos: contestó que no, que se quería ir. He mandado por tanto que le admitan su renuncia. En Cochabamba ha peleado e insultado a todos tratándolos de ignorantes y brutos, lo cual, desagradó como era natural a aquellas gentes; pero lo que más alarma causó, fue que dijo que o él había de poder poco, o que antes de seis años, él destruiría en Bolivia la religión de Jesucristo. Juzgue U. el mal que esto nos ha hecho, dicho de boca de un hombre tan estimado de U., y a cuyo cargo se ha puesto la educación de la juventud. Parece increíble que un hombre del talento de don Samuel hable tales necedades. Vino luego aquí, y porque de mi orden se había establecido una casa de mendigos se enojó, porque el Gobierno dice que no debía hacer ningún establecimiento de beneficencia sin su consentimiento. En fin, ha hablado disparates que yo le he

tolerado tranquilamente considerando que tiene la cabeza de un francés aturdido. Luego que se resistió a continuar su encargo le dije que entregara al Coronel O'Connor lo que tenía bajo su dirección respecto a edificios, y por supuesto que no ha dado sino el Colegio de San Juan en muy mal estado, después de seis meses que su reparación la tiene a su cargo, y el Convento de San Agustín, que yo destiné a huérfanos, medio destruido. Ha hecho diferentes faltas con una suma grosería a O'Connor, que las ha aguantado por respecto a U. Sus francesadas llegan hasta haber negado a O'Connor venderle unos instrumentos que estaba vendiendo públicamente. Había yo encargado de Buenos Aires dos buenos Capitanes de artillería y llegó uno francés: lo fue a visitar y lo dijo que no admitiera tal plaza, porque de servir aquí un francés debía hacerlo con muy buen sueldo; que él había renunciado su plaza de Director de estudios, y que la pidiera. La simpleza de este don Samuel ha llegado hasta hablar con Infante con media insolencia porque al tal Capitán francés se le haga Director. Más todavía: a fuerza de diligencias mías he conseguido que venga de Buenos Aires unos veinte artesanos franceses e ingleses que son carpinteros, herreros y albañiles para trabajar los edificios del Gobierno en la nueva capital: de ellos están ya aquí cuatro, y don Samuel ha tenido la gracia de meterles tanto cuento y enredo en la cabeza, que ya tratan de irse sin siquiera haber preguntado todavía los artesanos al Gobierno las propuestas que se les hacen. De esto deducirá U. que yo tengo mis buenas ganas de que don Samuel se acabe de ir con Dios, sin embargo que nos ha gastado unos doce o quince mil pesos, con la satisfacción de que se irá no solo no habiendo hecho algo, sino dejándonos en peor estado todo, todo cuanto se puso a su cuidado. Yo lo siento por U., pues sé que lo aprecia y que esto lo disgustará por cuanto U. lo nombró. Me ha dicho que debe dinero a varias personas de lo que le han suplido para los gastos en los muchachos, mujeres perdidas y holgazanes que contra las órdenes más expresas mías reunió en su casa, y en que ha invertido ya doce mil pesos en los seis meses pasados de este año, cuando mis órdenes fueran para sólo reunir los huérfanos. Lo contesté, sin embargo, que trajera su cuenta para que todo se pagara antes de irse, y aunque a mí no me ha respuesta, sé que exige que se pague a todo el que cobre por él, aunque no tenga cuenta ni documento. ¡Quiere U. ver una tal cabeza! En fin, hace doce días que está en eso y nada presenta; y me dicen que está pidiendo dinero prestado para librarlo contra U., porque él dice que no debe someterse a prestar cuentas al Gobierno. Al describir a U. todas las locu-

> ras de este caballero, tendría que ser muy largo. U. pensará que yo estoy muy enfadado en él, y no es así. Considero a don Samuel un hombre muy instruido, benéfico cual nadie, desinteresado hasta lo sumo, y bueno por carácter y por sistema; pero lo considero también con una cabeza alborotada con ideas extravagantes, y con incapacidad para desempeñar el puesto que tiene bajo el plan que él dice y que yo no sé cuál es; porque diferentes veces le he pedido que me traiga por escrito el sistema que él quiere adoptar para que me sirva de regla, y en ocho meses no me lo ha podido presentar. Solo en sus conversaciones dice hoy una cosa y mañana otra. La presente carta es el testimonio del respecto que yo he tenido con U. en la conducta de don Samuel; porque de otro modo excusaría escribir tan largamente, y una carta que para otro podría considerarse como de disculpas. Concluiré, pues, diciendo a U. que Wilson, que es testigo presencial de algunas cosas, le dará los informes que U. guste. Soy siempre de U., mi General, su fiel amigo, obediente servidor. A. J. de Sucre.
> A. D. — Sé que hay unas cajas de herramientas en Arica que U. ha enviado, y será bien que venga la factura. Se necesitan mucho, porque don Samuel no ha entregado ninguna, sin embargo que me dijo que tenía muchas herramientas del Estado; parece que las ha regalado a su carpintero francés (O'LEARY, 1919, p. 48-51).

Essa carta nos revela, ainda, importantes informações quanto à atuação de Rodríguez em Cochabamba, em que teria brigado e insultado a todos, tratando-os de ignorantes e brutos. Contudo, o que teria causado mais alarme foi supostamente ter dito que, em menos de seis anos, destruiria a religião católica na Bolívia. Sucre considerou as atitudes de Rodríguez como *francesadas*, disparates da cabeça de um francês aturdido. Seria isso uma referência às ideias radicais oriundas da ilustração francesa em um momento histórico, a "era das revoluções", no qual a burguesia foi classe revolucionária? "Especialmente na França, as convicções anticlericais e antiteológicas herdadas do Iluminismo e da Revolução conservaram uma força impressionante e uma grande atratividade entre a burguesia instruída" (GAY, 1988, p. 52).

Em outras palavras, a universalização da Educação Primária proposta por Rodríguez não teve o necessário apoio governamental por questões — do ponto de vista daqueles presidentes — essencialmente

financeiras, em face da enorme demanda de recursos para a urgente manutenção do aparato militar garantidor da ordem e da independência daqueles territórios ante sua antiga metrópole. O projeto de Simón Rodríguez foi considerado demasiado dispendioso ante os escassos recursos do governo – ainda mais existindo a alternativa do sistema mútuo de Lancaster, muito mais barato por teoricamente permitir que toda a escola fosse governada por um único professor, capaz de ensinar até mil alunos. Em síntese, Sucre poderia alegar em sua defesa que o sistema de Rodríguez era dez vezes mais caro que o de Lancaster, o que indica o poder de difusão internacional que o método de ensino mútuo, enquanto modelo de política pública, tinha naquela época. O raciocínio era simples: se o sistema de Lancaster foi adotado por vários governos no "centro do mundo civilizado" e implantado de forma econômica pela exigência de um relativamente baixo número de professores, por que não o adotar em lugar de outro sistema, dez vezes mais caro e sem experimentação prática comprovada e recomendada por qualquer governo?

A questão parece situar-se na prioridade que cada personagem dava às verbas disponíveis: enquanto o presidente da República se via às voltas com demandas urgentes de todos os ramos da administração pública, cujos gastos militares devoravam a maior fatia do orçamento, Rodríguez se mostrou resoluto em fazer o uso que lhe conviesse do patrimônio destinado à educação e beneficência pública pelos decretos de Bolívar. Para o diretor ecônomo Simón Rodríguez, a prioridade era estruturar um sistema nacional de educação que, por visar à universalização da Instrução Primária, em cumprimento aos decretos, era necessariamente caro, e mais encarecido ficou com a evidente valorização salarial dos professores e a multiplicação por três dos superiores de cada estabelecimento.

## Referências

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: da Independência a 1870. São Paulo/Brasília: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. v. 3.

FAWCETT, Percy Harrison. **Exploración Fawcett**. Santiago de Chile: Empresa Editora Zig-Zag S.A., 1955.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. **A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

## Fontes

BOLÍVAR, Simón. **Obra Gubernativa y Epistolario de Bolívar**. Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú: Lima, 1975. Colección Documental de la Independencia del Perú. Tomo XIV. v. 1. Legislación 1823-1825.

CENTENO, Manuel Mariano. [**Correspondência**]. Destinatário: Simón Rodríguez. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, 1826. [MI, T10, n. 10 - folha 16].

O'LEARY, Daniel F. **Cartas de Sucre al Libertador (1826-1830)**. Madrid: Editorial América, 1919. Tomo II y último.

REPÚBLICA BOLIVIANA. **Colección Oficial de Leyes-decretos**. Biblioteca y Archivo de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia, 1825-1826.

RODRÍGUEZ, Simón. **Carta**. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, 1826. [MI - T.12 - n.14]

RODRÍGUEZ, Simón. **Cartas**. Caracas: Ediciones Rectorado Unesr, 2001.

RODRÍGUEZ, Simón. **El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social**. Imprenta Pública: Arequipa, 1830.

RODRÍGUEZ, Simón. **Escritos de Simón Rodríguez**. Caracas: Imprenta Nacional, 1954. t. 1.

RODRÍGUEZ, Simón. **Prestação de contas**. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, 1826. [MI, T10, folha 19]

# CAPÍTULO 2

## Práticas de educação musical nos espaços formais de ensino – Vila Rica/Ouro Preto no século XIX[1]

*Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves*

Os sons do passado não podem mais ser ouvidos; resta-nos, portanto, por meio dos vestígios encontrados nas fontes mais diversas (partituras, relatos de viajantes, iconografias, romances de autores locais que viveram no período estudado, dados de almanaques administrativos, documentação de irmandades, notícias de jornais, entre várias outras) buscar compreender como eram as paisagens sonoras[2] de outrora. Foi dessa maneira que busquei reconstruir o imenso quebra-cabeça sonoro de Vila Rica/Ouro Preto, no século XIX.

1 Texto baseado na tese intitulada "Bandas de Música e o Cenário Musical de Vila Rica/Ouro Preto no século XIX", defendida em 2019, sob orientação da profa. Mônica Yumi Jinzenji e coorientada pela profa. Eliane Marta Santos Teixeira Lopes. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32662. Acesso em: 24 fev. 2021.

2 Conceito cunhado pelo músico canadense R. Murray Schafer para ilustrar o que, segundo ele, seria a composição sonora de um determinado lugar, em um determinado tempo. Ver: Schafer, 2001.

A vila/cidade era tomada por sonoridades diversas e, também, por música(s) diversas: dos batuques e lundus tocados e dançados pelos escravos, e que foram também apropriados pelos brancos; dos bailes e saraus domésticos que ocorriam nas casas das famílias mais abastadas e que ajudaram a difundir as novidades musicais provenientes do velho mundo, como a modinha, as árias de ópera e as danças de salão; das inúmeras celebrações religiosas dentro e fora dos templos; dos seresteiros que cantavam e tocavam pelas ruas; das companhias musicais que se apresentavam na Casa da Ópera; das bandas de música que tocavam constantemente nas festividades ou até mesmo nas celebrações fúnebres de pessoas importantes da sociedade; entre muitas outras.

Em um cenário marcado pela diversidade étnica, racial e sociocultural, as manifestações musicais também eram bastante diversificadas. Da mesma forma, o ensino de Música também ocorria das mais variadas maneiras: as aulas particulares de canto ou de instrumentos musicais, ofertadas por Professores da Arte da Música,[3] em suas casas ou nas casas dos(as) alunos(as) foram, também, prática comum naquela época. Foi possível encontrar nos jornais que circularam em Ouro Preto, ao longo de todo o oitocentos, assim como nos "Almanacks", anúncios e ofertas daqueles que "davam lições de música[4]" e ensinavam "com desvelo, carinho e perfeição a música vocal e instrumental" (CORREIO OFFICIAL DE MINAS, 31/1/1859, p. 2). Para além dos espaços domésticos, as aulas de música ocorriam ainda nas igrejas, nas sociedades musicais, nas fazendas, nas bandas e, também, nas instituições formais de ensino.

Deste imenso mosaico polifônico de Vila Rica/Ouro Preto, é justamente sobre o ensino da música, ofertado nessas instituições formais de ensino, que pretendo me ater neste texto. Busco compreender como eram as práticas de educação musical que ocorriam nas salas de aula de algumas instituições de ensino da capital da Província de Minas Gerais no século XIX e qual era o valor e a importância dada, naquele momento, à música como disciplina, como parte do currículo.

3 Maneira como eram apresentados os profissionais da Música.

4 Maneira como a maioria dos professores da arte da música anunciavam suas aulas nos jornais.

A música esteve, ao longo de todo o séc. XIX, presente na organização curricular dos espaços formais de educação existentes na vila/cidade naquele período. Segundo Hébrard,

> assim como ler, escrever e contar foram o resultado da escolarização de saberes profissionais pode-se dizer que, no século XIX, assistimos à escolarização de vários outros saberes sociais, além do conhecimento científico, como, por exemplo, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, entre outros (HEBRARD, 1990, p. 69).

Na primeira metade do século, após a independência do Brasil, começou-se o movimento de fortalecimento da educação na construção do Estado Nacional. Na constituição de 1824,[5] passou a garantir a Instrução Primária gratuita como direito de todo cidadão brasileiro (excluindo-se os escravos, pela sua condição de não livre); o Estado, progressivamente, passou a se impor no processo de escolarização, procurando civilizar a população. Aos poucos, também, buscou-se substituir o antigo modelo de "escola de primeiras letras",[6] herança do Período Colonial. Nesse sentido, em 1827,[7] fixaram-se as disciplinas a serem ensinadas nas Escolas Primárias de meninos: ler, escrever, aritmética, geometria, gramática de português, moral cristã e doutrina católica, leituras da Constituição do Império e de História do Brasil (as aulas de música, por isso, não faziam parte da organização escolar primária naquele momento).

O Ensino Secundário também sofreu várias mudanças pós-independência. As aulas-régias foram paulatinamente sendo substituídas por "cadeiras avulsas" ou "aulas isoladas" (NEVES, 2006). Segundo Vecchia (2005), o ideário iluminista estabelecido pela reforma pombalina foi, aos poucos, afetando a organização educacional do Brasil:

5 Carta de Lei de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brazil (art. 69 e 70).

6 Este modelo foi completamente extinto em 1834.

7 Lei Imperial de 15 de outubro de 1827. Primeira lei geral relativa à Educação Primária no Brasil.

> [...] as aulas-régias foram expandidas, sendo criadas cadeiras em diversos pontos do país, tais como de Retórica, de Hebraico, Matemática, Filosofia, Teologia, Línguas Modernas, Ciências Experimentais, Grego, Comércio e Música. Aos poucos ia-se rompendo a mentalidade do ensino clássico-humanístico dos jesuítas, com a introdução de novas disciplinas ministradas (VECCHIA, 2005, p. 79).

A partir da segunda década do XIX, a maior parte dos internatos e externatos privados de Vila Rica/Ouro Preto ofereciam aulas de música vocal e/ou instrumental. Existia uma relação de disciplinas consideradas "obrigatórias" ou "tradicionais", como Português, Matemática e História, por exemplo, que eram anunciadas em bloco, e outras que eram ofertadas de maneira avulsa, ou seja, "vendidas" à parte. Pelos anúncios nos jornais, a aprendizagem da música era considerada distintiva, já que era necessário que os pais fizessem um maior investimento para que seus filhos aprendessem essa arte; era um diferencial na formação do/da aprendiz. Reforça essa tese, ainda, o fato de as aulas de música possuírem um valor bem acima das demais disciplinas que eram ofertadas à parte nos anúncios desses estabelecimentos. Por exemplo: "calligraphia, contas e costura 5$000 mensaes; inglêz 5$000 mensaes; bordado 7$000 mensaes; música 10$000 mensaes (sic)" (O UNIVERSAL, 5/3/1841, p. 4).

Embora já fosse comum a oferta do ensino de música, não existia, naquele período, ainda, uma legislação que abarcasse a música como disciplina obrigatória para o Ensino Secundário; logo, o ensino de música, naquele instante, ficaria restrito apenas àqueles que pudessem pagar por ele. No ensino privado, a música, era, então, ofertada como um plus na formação do(a) aluno(a).

A primeira instituição pública da capital a ofertar aulas de "música vocal" em sua grade curricular foi o Colégio Nossa Senhora da Assumpção, de Ensino Secundário, que fora criado por meio da lei n. 127 de 1840 (LIVRO DA LEI MINEIRA, 1840, p. 20-21) como primeira tentativa de se oferecer à mocidade um ensino leigo[8] e público na Província de Minas Gerais.

8 O Colégio Nossa Senhora da Assumpção foi a primeira escola de Ensino Secundário criada após a primeira Lei Provincial de Ensino, de 1835, que tinha como proposta a oferta de um ensino

Entretanto, tal cadeira não fazia parte, efetivamente, da grade curricular ofertada pela escola; prova disso é que, nas festividades de inauguração da Instituição, o diretor "representou a necessidade de crear-se ainda uma aula da Lingua Nacional, e outra de Musica Vocal, de que já tem dado licçoens um professor, que para isso se offereceo gratuitamente (sic)" (O UNIVERSAL, 3/3/1841, p. 3). Ou seja, as aulas de música ocorriam no Colégio da Assumpção de Ouro Preto, porém, de maneira informal; possivelmente, não tenha dado tempo de ter sido oficializada entre as lentes,[9] uma vez que a escola teve curta duração, fechando em 1844 (LIVRO DA LEI MINEIRA, 1843, p. 44-45).

Anteriormente à criação do Colégio Nossa Senhora da Assumpção, a Lei Provincial de Ensino, de 1835, determinou a fundação de uma Escola Normal na capital de Minas Gerais, objetivando a formação de professores para a Instrução Primária. Apesar disso, a Escola Normal de Ouro Preto só foi inaugurada efetivamente em maio de 1840, ofertando um curso que tinha a duração de dois anos, com aulas nos períodos da manhã e da tarde e com a seguinte relação de cadeiras: Instrução Moral e Religiosa, Gramática da Língua Nacional, Aritmética, Sistema Métrico e Elementos da Geometria, noções gerais de Geografia, História, Geografia do Brasil (mormente da Província), Leitura Refletida da Constituição do Império, Legislação do Ensino, Desenho e Música.

Embora o ensino de Música fosse parte da formação dos futuros professores primários da Província, não foi possível localizar, nesta pesquisa, fontes que pudessem ajudar a responder a algumas questões relativas ao período correspondente às duas primeiras etapas de funcionamento da Escola Normal (1840-1842) e (1847-1852),[10] como: qual teria sido o formato

---

leigo e público. Cabe ressaltar, no entanto, que é necessário relativizar o conceito de "leigo", uma vez que a ligação de tal Instituição com a Igreja Católica não estava restrita apenas ao nome do colégio; era, também, dirigida por reverendos. Ao fechar as portas, em 1844, teve suas aulas transferidas para o Seminário Episcopal de Mariana.

9 Nome conferido às disciplinas ofertadas nas instituições de ensino.

10 A Escola Normal de Ouro Preto teve três períodos de funcionamento. Após ter sido inaugurada em 1840, teve suas atividades suspensas por duas vezes. Não encontramos, todavia, nenhum documento que detalhasse as aulas de música do período correspondente às duas primeiras etapas em que esteve ativado.

de tais aulas? O que era ensinado? Eram ofertadas nos dois anos do curso ou apenas em um? Qual era a carga horária da disciplina? As aulas seriam apenas teóricas ou também práticas? Quem era o professor da cadeira? Qual seria a formação do professor de música que estava formando os demais professores? É possível, no entanto, supor que se tratava de aulas de música vocal ou solfejo, uma vez que esse era o método de ensino mais utilizado na Europa naquele momento, e o modelo da Escola Normal de Ouro Preto, assim como das demais Escolas Normais estabelecidas, ao longo do século XIX na Província, teria sido inspirado nos moldes europeus, principalmente de Paris.

Em 1854, pouco tempo depois de a Escola Normal fechar as portas pela segunda vez, inaugurou-se em Ouro Preto o Liceu Mineiro; representava a tentativa de estabelecer-se em Minas Gerais um espaço de Ensino Secundário leigo e mantido pela Província, pouco mais de uma década após a primeira tentativa com o Colégio de Nossa Senhora de Assumpção de Ouro Preto. A finalidade do Liceu era de instruir a juventude e, também, de prepará-la para os cursos superiores; a ideia era criar em Minas Gerais um modelo à imagem e semelhança do Colégio Pedro II da Corte: "o Lycêo deve ter senão todas, ao menos quasi todas as Cadeiras existentes no Collegio de Pedro 2º (sic)".[11] Apesar de tal prescrição, a cadeira de Música – presente no currículo do Colégio Pedro II desde sua inauguração em 1838 – não chegou a fazer parte das cadeiras ofertadas pelo Liceu Mineiro em sua primeira etapa de funcionamento. Embora tenha sido criado sob muita expectativa, acabou extinto por meio de lei em 1860 (Livro da Lei Mineira, 1860, p. 101-104), seis anos após a sua inauguração; uma grande reforma da educação, ocorrida no ano anterior, acabou tornando o funcionamento do Liceu insustentável, tanto do ponto de vista administrativo como, também, do financeiro. Com o encerramento das atividades do Liceu Mineiro, Minas Gerais permaneceria por mais de 10 anos sem oferta pública do Ensino Secundário.

11 Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelo Presidente da Província, 1848 (NEVES, 2006).

A década de 1870, entretanto, foi marcada por profundas transformações no Ensino Secundário na Província de Minas Gerais. A lei n. 1769, de 4 de abril de 1871, e o seu regulamento n. 62, de 11 de abril de 1872, foram responsáveis por reorganizar e estabelecer as diretrizes do ensino. A Música, nesse período, como consequência das mudanças propostas, passou a ocupar novo patamar dentro dos currículos escolares. A legislação ora citada autorizava o governo a criar novamente um Liceu na capital e outros seis em diferentes regiões da Província; assim, em 18 de abril de 1872, instalou-se pela segunda vez em Ouro Preto o Liceu Mineiro. Nessa nova etapa de funcionamento, o curso passou a ser ministrado em seis anos; no novo currículo, a Música não só passou a fazer parte da grade ofertada, como era a única disciplina presente nos seis anos do curso (quadro 1). A cadeira de Música era de responsabilidade do professor Caetano José Augusto de Menezes (ALMANAK, 1873), que, além da música vocal, ensinava também a teoria musical; o método utilizado para o ensino teórico da música no Liceu (figura 1) era o "Compêndio de Música para uzo dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II",[12] que, como o próprio nome revela, foi originalmente criado pelo maestro Francisco Manoel da Silva,[13] em 1838, para ser utilizado pelos alunos do colégio da Corte.

| | |
|---|---|
| **1° Anno** | Portuguez, Latim e Musica |
| **2° Anno** | Portuguez, Latim, Francez, Arithmetica e Musica |
| **3° Anno** | Latim, Francez, Inglez, Algebra e Musica |
| **4° Anno** | Inglez, Geometria, Geographia, Rethorica e Musica |
| **5° Anno** | Geographia, Historia, Philosophia, Desenho e Musica |
| **6° Anno** | Historia, Philosophia, Desenho e Musica |

**Quadro 1 – Lentes ofertadas no Liceu Mineiro por ano escolar a partir de 1872.**
Fonte: Jornal Diário de Minas, ano 1, n. 87, de 7 de junho de 1873.

12 Em análise dos testes/provas dos alunos do Liceu, nota-se que todos os exercícios eram retirados do Compêndio da Música, criado para os alunos do Colégio Pedro II. As respostas dos alunos nas provas eram quase sempre fiéis ao texto do método, o que sugere um ensino teórico pautado no "decorar".

13 Francisco Manoel da Silva foi aluno do Padre José Maurício Nunes Garcia, um dos maiores nomes da música colonial brasileira. Foi nomeado por Dom Pedro I como diretor da Capela Real. Compôs, entre outras obras de destaque, o Hino Nacional Brasileiro.

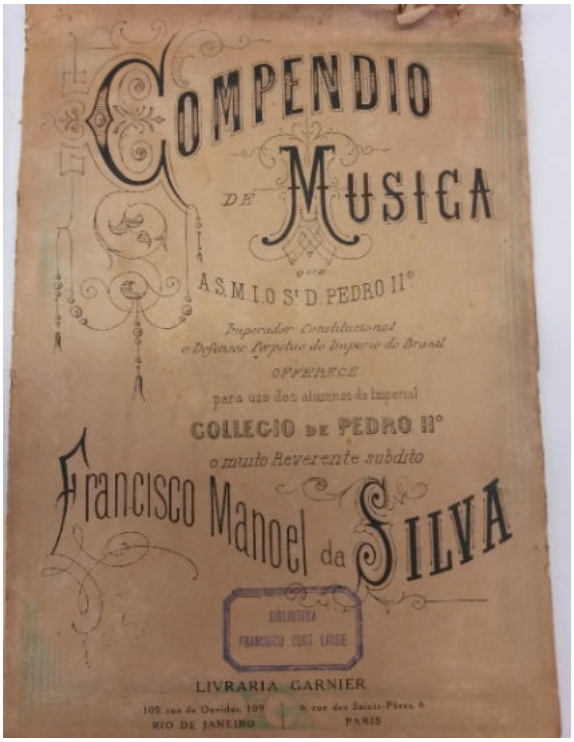

COMPENDIO
DE MUSICA
QUE
A S. M. I. O S.r D. PEDRO II.°
Imperador Constitucional
e Defensor Perpetuo do Imperio do Brasil
OFFERECE
para uso dos alumnos do Imperial
COLLEGIO DE PEDRO II.°
o muito Reverente subdito
Francisco Manoel da SILVA
BIBLIOTHECA
FRANCISCO CURT LANGE
LIVRARIA GARNIER
109, rue de Ouvidor, 109
RIO DE JANEIRO
6, rue des Saints-Pères, 6
PARIS

**Figura 1 – Compêndio de Música do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.**
Fonte: ACL/BC/UFMG – Setor de Obras Raras.

A mesma lei e o mesmo regulamento que autorizavam a reabertura do Liceu Mineiro em Ouro Preto estabeleceram também a reabertura da Escola Normal na capital. Nessa terceira etapa de funcionamento da referida escola, destinada à formação de professores para a Educação Primária, o formato do curso permaneceu o mesmo das duas etapas anteriores, com dois anos de duração; a forma como a Música era ofertada foi a seguinte: somente para os alunos do segundo ano, em três lições por semana. Como as aulas de Música dos(as) alunos(as) da Escola Normal eram ministradas, naquele tempo, "juntamente com a dos alunos do Liceu Mineiro" (DIÁRIO DE MINAS, 7/6/1873, p. 2), é possível inferir que o conteúdo das aulas era também de música vocal e teoria musical, ministradas pelo mesmo professor. Entretanto, além das aulas "tradicionais" de música, os(as) alunos(as) da Escola Normal de Ouro Preto tinham também a modalidade

"música por bacadafá". O *bacadafá* era um método de leitura e escrita, que propunha o aprendizado progressivo da grafia, fonética e semântica das letras, sílabas, palavras e frases; embora seu autor, o professor Antônio Pinheiro de Aguiar, que era natural da Província de Minas Gerais, afirmasse que seu método "abarcasse três ramos de disciplinas escolares: a escrita e a leitura (também chamados ramos literários), o desenho e a música (referidos como ramo artístico) e a aritmética (a contabilidade)" (AGUIAR, 1877), tinha como foco principal "a prática ligeira da leitura e escrita[14]," ou seja, o primeiro dos três ramos apontados pelo criador do método. Dessa forma, não se sabe se tal "música por bacadafá", ofertada pela Escola Normal, era literalmente uma aula de Música em que este era apenas o método utilizado como forma de facilitar o ensino ou, pelo contrário, se a Música seria apenas uma "ferramenta" de auxílio, dentro do referido método, para alcançar mais rapidamente a leitura e a escrita; enfim, se a Música era o fim, ou apenas o meio para se ensinar outro tipo de conhecimento.

No mesmo ano de 1872, as reformas do ensino promovidas pela Presidência da Província de Minas Gerais acabaram por abranger também a Instrução Primária. Em portaria de 18 de outubro, ficou estabelecido, entre outras coisas, que, para as aulas públicas de instrução primária criadas na Província, deveria ser observado:

> Nas escolas de instrucção primaria ensinar-se-ha: instrucção moral e religiosa; leitura e escripta; grammatica portugueza; arithmetica e suas applicações; elementos de historia e geographia do Brazil e especialmente da Província de Minas; leitura da constituição politica do Imperio. Nas que forem regidas por normalistas ou habilitados nas matérias do curso, o ensino comprehenderá também: noções de geometria; noções de musica; desenho linear. Nestes casos, as aulas de música deverão acontecer em duas lições semmanaes, na terça-feira e no sábado (sic).[15]

14 Ver também: Schueler (2005) e Maciel (2002).

15 Secretaria de Intrucção Publica da Província de Minas Geraes. Art. 3º § 8º do Regulamento n. 62. Portaria de 18/10/1872, publicado no jornal *Diário de Minas*, edição 87, de 7 de junho de 1873. p. 2

A referida legislação, que promoveu a reforma do Ensino Primário em Minas Gerais no ano de 1872, possui bastante relevância no que tange ao ensino de Música no espaço escolar, no século XIX, por dois motivos; o primeiro pelo fato de que, mesmo não sendo conteúdo obrigatório em todas as escolas públicas da Província, estabelecia que as aulas só pudessem ser ofertadas pelos(as) normalistas ou por alguém habilitado para tal função, ou seja, era preciso ter formação na área para lecionar tal disciplina; e o segundo porque, ainda que o texto da lei não explicitasse o que, de fato, deveria compor a disciplina de "noções de música", a Província de Minas Gerais foi pioneira em ofertá-la nas escolas públicas, já que a primeira legislação, de âmbito nacional, que incluiria a Música na grade curricular da educação primária, só entraria em vigor 11 anos mais tarde, em 1883, a partir da grande reforma sistematizada por Rui Barbosa.[16]

Em Ouro Preto, no ano de 1876, por meio do decreto imperial n. 6304, de 12 de setembro, criou-se a Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais. Tinha como objetivo principal educar crianças entre 7 e 12 anos de idade, desde que se enquadrassem nas seguintes condições: ser órfão ou desvalido, abandonado pela família; ser filho de indigente ou de pessoa destituída de condições de alimentá-lo ou educá-lo; ser ingênuo[17]; ou ser filho de praça do Exército ou da Armada. Tratava-se, portanto, de uma escola de Ensino Primário que ofertava, além das disciplinas tradicionais como a Gramática Portuguesa e a Matemática, por exemplo, também aulas de esporte, Música e, principalmente, de formação militar. As aulas de Música dessa escola não tinham caráter obrigatório e deveriam ser ministradas apenas "aos menores que mostrarem aptidão e vocação para esta arte. Nesta aula ensinar-se-há: 1º solfejo e canto; 2º o toque de instrumentos metálicos de sopro, do sistema Saxe[18], dos três gêneros:

16 Reforma do ensino primario e várias instituições complementares da instrucção publica: parecer e projecto da Commissão de Instrucção Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

17 Conforme a lei n. 2040 de 1871 (Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco), a partir daquele momento, era considerada livre a criança nascida de mãe escrava e seria caracterizada como "ingênuo".

18 Família de instrumentos musicais metálicos e de sopro, criados pelo belga Adolphe Sax na década de 1840. Rapidamente chegaram ao Brasil e se disseminaram principalmente pelas bandas de música.

soprano, tenor e baixo, de modo que os discípulos possam ensaiar e executar peças concertantes, como meio de distracção e entretenimento nos dias e horas de descanso (sic)" (Colleção das Leis do Imperio do Brazil de 1876, p. 949-962). Chama atenção, nas aulas de Música da Companhia de Aprendizes Militares, o ensino do instrumento saxofone, já que era, até aquele ano, a única escola pública da cidade que ensinava, além de canto e teoria musical, a prática de um instrumento; além disso, também, o fato de não ser um instrumento mais convencional, como o piano e o violino, por exemplo. Conforme explicitado no próprio texto do decreto que criou a escola, a ideia era que os alunos pudessem "ensaiar e executar peças concertantes", provavelmente, em bandas de música militares da própria cidade e da Província.

Também anterior à implantação da reforma proposta por Rui Barbosa, a Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, em Ouro Preto, nos fins da década de 1870, começou a tecer discussões sobre o formato do ensino de Música que deveria ser aplicado nos Liceus de Artes e Ofícios (CHAMON, 2014), que, naquele momento, começava a ser gestado, como forma de Educação Primária e, ao mesmo tempo, profissional, principalmente para a ala mais carente da sociedade de algumas localidades da Província e, também, da capital. Em um desses debates, o deputado João da Mata Machado[19] protagonizou um interessante discurso em defesa do ensino de música vocal e, também, instrumental, nestes espaços:

> O Lyceo é de artes e officios, e os nobres colegas não podem negar que a musica é uma arte importantíssima, por seus effeitos moraes e physicos. A musica vocal não pode deixar de ser admitida n'este estabelecimento, porque constitui, na minha opinião, parte essencialmente necessaria na educação da mocidade. A musica vocal deve ser cultivada com esmero em todos os estabelecimentos de educação, porque além da vantagem de amenizar os costumes, de desenvolver o gosto do bello, tem outras que vos faço sentir; a musica vocal é a

19 O médico e político João da Mata Machado foi eleito deputado provincial de Minas Gerais em 1878 a 1879. Mais tarde, foi eleito deputado-geral nos seguintes períodos: 1882 a 1884; 1886 a 1889; e 1891 a 1901. Foi ministro dos Negócios Estrangeiros, de 6 de junho a 22 de dezembro de 1884, e primeiro presidente da Câmara dos Deputados na história da República brasileira, de junho a outubro de 1891. Foi abolicionista e, também, conselheiro de Dom Pedro II.

> primeira das gymnasticas dos órgãos respiratórios. Eu fallo como medico, e refiro-me à gymnastica dos órgãos respiratórios, sem desconhecer as vantagens moraes do ensino de musica. Ele é necessario no estabelecimento que quisermos crear, não só da musica vocal, como tambem da instrumental (sic) (MACHADO, 1879, p. 3).[20]

Os ideais defendidos pelo deputado provincial e médico João da Mata Machado em seu discurso eram muito próximos dos de Rui Barbosa em relação ao ensino da música na Educação Primária. Para ambos, a música – principalmente o canto, mas não só – era parte essencial no programa de ensino, como conteúdo da educação física e como uma prática saudável. Além disso, acreditavam que a música tinha o poder de sensibilizar e aguçar os sentidos dos(as) alunos(as):

> A música produz n'alma uma verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo. Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras (sic) (BARBOSA, 1883, p. 103).[21]

Como não foi possível determinar com precisão quando se iniciaram as discussões que culminaram na reforma nacional da Educação Primária, também não foi possível mensurar qual teria sido o nível de influência dos discursos que se desenvolveram na Corte, para as propostas de ensino na Província de Minas Gerais. Fato é que, alguns anos antes da reforma ser colocada em prática em nível nacional no ano de 1883, Minas já desenvolvia projetos com propostas muito similares ao modelo que seria adotado posteriormente em todo o país, o que revela um movimento de vanguarda da Província nesse aspecto. O primeiro Liceu de Artes e Ofícios de Minas Gerais foi aberto na cidade do Serro, em 1879.

---

20 Parte da Ata de reunião da Assembleia Provincial de Minas Gerais. Jornal *A Actualidade*, ano 2, edição 117, de 17 de novembro de 1879. p. 1.

21 BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primario e várias instituições complementares da instrucção publica. p. 103.

A principal mudança percebida nas aulas de Música das escolas de Ouro Preto, após a reforma do Ensino Primário, foi justamente a utilização de instrumentos musicais no auxílio do ensino de canto/solfejo e da parte teórica. De acordo com as novas diretrizes para o ensino da música, o professor da disciplina passaria a utilizar, obrigatoriamente, um instrumento musical como forma de auxiliar, principalmente, questões relativas à afinação. Dessa forma, a primeira instituição a vivenciar tais modificações propostas foi a Escola Normal, pois era necessário formar os professores para concretizar as novas exigências.

> Nas escolas normaes, é que faz o projecto, estabelecendo imperativamente nesses cursos, não só o estudo da Arte que rythma a voz e educa o ouvido humano, como a aprendizagem de um instrumento, que habilite o mestre a praticar, na aula primaria, o ensino do canto. Elegendo para as mulheres o harmônio e para os homens o violino, obedecemos, na distribuição, a obvia razão de preferencia entre esses dois instrumentos (sic) (BARBOSA, 1883, p. 103).[22]

A Presidência da Província de Minas Gerais, por meio do decreto n. 100 de 1883[23] modificou, então, o formato do curso ofertado pela Escola Normal de Ouro Preto, passando-o de dois para três anos de duração e, no que se refere às aulas de Música, os(as) futuros(as) professores(as) passariam, então, a ter lições em todos os anos do curso, com grande ampliação da carga horária. Além disso, estabeleceu-se o ensino de violino para os homens e de piano para as mulheres, com aulas práticas semanais.

Continuando o movimento da Presidência da Província, iniciado no final da década de 1870, de expandir por todo o território, escolas de formação profissional voltada aos jovens, inaugurou-se, então, em 1886, o Liceu de Artes e Ofícios da capital Ouro Preto; lá, também, a música ocupou lugar de destaque. Assim como ocorrera na Escola de Aprendizes Militares, a cadeira de música do LAO era facultativa, destinada somente àqueles alunos que apresentassem aptidão para o ensino da referida arte.

22 Ibid., p. 108.

23 Regulamento composto por 226 artigos distribuídos em 10 capítulos, que foi publicado em 19 de junho de 1883, e tinha por objetivo reformar todo o ensino público e privado da Província.

Ao incluir a disciplina de música na grade curricular do LAO, o governo da Província ambicionou, antes de qualquer outro motivo, formar músicos profissionais, sob a justificativa de que a profissão de músico promovia lucratividade e representava uma boa possibilidade de inserir o jovem no mercado de trabalho.

> É innegavel que a musica é uma profissão lucrativa e, portanto, o seu estudo conveniente em um estabelecimento que tem por fim justamente proporcionar a seus educandos a par de uma instrucção útil, uma profissão, que lhes facilite os meios de ganhar a vida. É natural que aquelles que tiverem predilecção pela arte sahirão do Lyceo bons professores de musica, esses já encontrarão no seu exercício meios de ganhar a vida. Ora, se o fim do Lyceo é justamente proporcionar aos meninos desvalidos uma profissão lucrativa, se a musica é uma d'ellas, sem duvida que se deve ensiná-los também esta arte (sic) (Ata da Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais).[24]

O objetivo de ofertar a disciplina de música neste espaço era, também, de "civilizar" os alunos trabalhadores, oferecendo a eles um tipo de diversão e, embora facultativa,

> a disciplina cumpria todos os requisitos de avaliação das outras disciplinas da escola. Ao final do semestre, os alunos da cadeira de Música do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto eram submetidos aos exames de Compêndio e princípios de solfejo, sendo aprovados ou reprovados nos mesmos moldes da cadeira de Português; os alunos da disciplina formavam também uma banda de música (SILVA, 2009, p. 113).

Parece que a prática de ensinar/aprender instrumentos musicais também foi absorvida pelo Liceu Mineiro também nesse período. O professor José Nicodemos da Silva, responsável pela cadeira de música nos três anos da Escola Normal e nos seis anos do curso do Liceu, desenvolveu, paralelamente às tradicionais aulas que ministrava em ambas instituições, a banda de música do Liceu Mineiro. A presença deste conjunto musical foi anotada nas comemorações de formatura da turma da Escola Normal de 1886:

24 Ata da reunião da Assembleia Legislativa Provincial de 4 de novembro de 1879, publicado no jornal *A Actualidade*, anno 2, edição 117, de 17 de novembro de 1879. p. 1.

> O Desembargador Francisco Faria de Lemos foi quem entregou os certificados para as alunas concluintes, rito esse acompanhado pela execução de peças musicais da banda marcial do Liceu Mineiro, a cargo do professor José Nicodemos da Silva (APM, IP – 138, 1886).

As mudanças ocorridas no campo da educação coincidiram com o momento de transformação política no Brasil. O fim da década de 1880 foi marcado pela transição do período Imperial para o período Republicano. Ainda, na década seguinte, última do século XIX, especificamente em Ouro Preto, a população vivia grande incerteza, já que era iminente a mudança da capital para Belo Horizonte, o que ocorreu em 1897. Contudo, a cultura musical em Ouro Preto era tão forte e consistente que nem mesmo a retirada do poder administrativo do Estado de Minas Gerais da cidade, conseguiu ofuscá-la. No ano seguinte ao traslado da capital, inaugurou-se em Ouro Preto a Escola Livre de Música, formada por um vasto corpo docente e que ofertava aulas de "Theoria Elementar; Solfejo primario; Solfejo secundário; Canto (curso intermediário); Violino, Viola, Violoncello, Contra-baixo, Flauta, Clarineta, Piston, Piano, &etc.; Harmonia e Acompanhamento; Composição; Noções abreviadas de acústica; e História da Música". Trata-se, dessa forma, do primeiro Conservatório de Música do Estado de Minas Gerais. Também neste período, constatamos a presença de diversas bandas de música que continuaram a atuar na cidade.

Ao longo deste trabalho, foi possível constatar que a música esteve relacionada a várias manifestações, realizadas nos mais distintos espaços de Vila Rica/Ouro Preto. Nas festividades laicas e religiosas, nas ruas, nos quarteis, no teatro, nos espaços formais de educação, nas casas de família, nas celebrações fúnebres, a música era tocada por militares ou paisanos, profissionais ou amadores e ganhou status de manifestação artística, imprescindível em quase todos os acontecimentos da vila/cidade no século XIX. O estudo revelou, assim, um cenário em que a música e a educação musical ocorriam de forma ampla e nos mais distintos locais, e espaços formais de educação tiveram, sem dúvida, um importante papel na formação de novos músicos naquele período.

## Referências

ALVES, Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues. **Bandas de Música e o Cenário Musical de Vila Rica/Ouro Preto no Século XIX**. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CHAMON, Carla Simone. Escolas de Artes e Ofícios Mecânicos em Minas Gerais em fins do Império. **Cadernos de História da Educação**, [*s. l.*], v. 13, n. 2, p. 569-591, jul./dez. 2014.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, [*s. l.*], v. 2, p. 65-110, 1990.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 147-168, abr. 2002.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX**. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**: as bandas de música no Grão-Pará. Brasília: V. Salles, 1984. 230p.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). **História da Educação**, Asphe/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 173-189, set. 2005.

SILVA, Lucílio Luís. **Educação e trabalho para o progresso da nação**: o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886-1946). 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VECCHIA, Ariclê. O Ensino Secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHAUNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 2.

## Fontes

(A) ACTUALIDADE, ano 2, edição 117, de 17 de novembro de 1879. p. 1.

AGUIAR, Antônio Pinheiro de. **BACADAFA ou Methodo de Leitura Abreviada**. Rio de Janeiro, Typ. de Pinheiro & C. 1877.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, CIVIL E INDUSTRIAL DA PROVÍNCIA DE MINAS-GERAES DO ANNO DE 1872 PARA SERVIR NO DE 1873. Ouro Preto: Typographia do Echo de Minas, 1873.

BRASIL. Carta de Lei de 25 de março de 1824. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Imperial n. 6304, de 12 de setembro de 1876**. Colleção das Leis do Imperio do Brazil de 1876. Tomo XXXIX. Parte II. v. 1. p. 949-962.

BRASIL. **Lei Imperial de 15 de outubro de 1827**. Primeira lei geral relativa à educação primária no Brasil. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827 566692 publicacao original-90222-pl.html. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 2040 de 1871 (Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco)**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871. Coleção das leis do Império do Brasil.

CORREIO OFFICIAL DE MINAS. Edição 214, de 31 de janeiro de 1859. p. 2.

DIÁRIO DE MINAS, edição 87, de 7 de junho de 1873. p. 2.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 100**. Composto por 226 artigos, distribuídos em 10 capítulos, publicado pela Presidência da Província de Minas Geraes em 19 de junho de 1883.

MINAS GERAIS. **Lei n. 245** (**Livro da Lei Mineira)**. Ouro Preto: Typografia do Correio de Minas, 1843. T. VI, Parte 2, p. 44-45.

MINAS GERAIS. **Lei Provincial n. 1064 de 4 de outubro de 1860 (Livro da Lei Mineira)**. Ouro Preto: Typografia do Correio de Minas, 1860. T. IV, Parte 1, p. 101-104.

MINAS GERAIS. **Livro da Lei Mineira**. Ouro Preto: Typografia do Correio de Minas, 1840. T. VI, Parte 1, p. 20-21.

O UNIVERSAL. Edição 23, ano 17, de 3 de março de 1841. p. 3.

O UNIVERSAL. Edição 24, ano 17, de 5 de março de 1841. p. 4.

REFORMA DO ENSINO PRIMARIO E VARIAS INSTITUIÇÕES COMPLEMENTARES DA INSTRUCÇÃO PUBLICA: parecer e projecto da Commissão de Instrucção Publica composta dos deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna; relator, Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356. Acesso em: 26 jan. 2021.

# CAPÍTULO 3

## A escola e os filhos de imigrantes italianos no núcleo colonial de São João del Rei[1]

*Karina Fernandes Nicácio*

## Introdução

A imigração e o processo escolar são dois fenômenos históricos distintos que permeiam a história das sociedades acontecendo em diferentes tempos e lugares cada um com suas especificidades (RODRIGUES, 2014). Alguns pesquisadores buscaram relacionar esses dois fenômenos em diferentes contextos. No Brasil, esses estudos, em geral, concentram-se nos estados que receberam um número considerável de imigrantes, principalmente europeus, no final do século XIX e início do século XX, e

1 Texto baseado na dissertação defendida em 2018, intitulada "Escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes em São João del Rei – Minas Gerais (1888/1914)", sob orientação de Mônica Yumi Jinzenji. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AZRLT3. Acesso em: 8 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Mestrado.

contribuem para a construção da história da educação dos imigrantes e seus descendentes.

Centenas de imigrantes de diferentes lugares da Europa – e da Ásia a partir do século XX – vieram para estados como Paraná, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, São Paulo, entre outros, com diferentes objetivos e condições. Cada um desses grupos teve uma trajetória diferenciada de escolarização no território brasileiro marcada não somente pelo fator étnico, modo de inserção e fixação, mas também pelo contexto educacional em cada estado.

Em Minas Gerais, o interesse pelo imigrante foi voltado, principalmente, para a ocupação do território com a criação de núcleos coloniais e para suprir a falta de mão de obra na lavoura cafeeira. Embora tenha feito regulamentos, oferecido subsídios, criado Hospedarias[2] e núcleos coloniais oficiais, Minas Gerais não foi um atrativo para o imigrante. Além de ter recebido um número aquém do esperado pelo governo, muitos dos que vieram não permaneceram.

De acordo com os dados da Hospedaria Horta Barbosa, localizada em Juiz de Fora, dos 2478 imigrantes – todos italianos – que se abrigaram ali no ano de 1891, somente 537 permaneceram em Minas. A ida para outros estados com políticas imigrantistas um pouco mais atrativas, como São Paulo, a desorganização do serviço de imigração e a falta de uma boa estrutura para recebimento e permanência desses imigrantes contribuíram para esse êxodo (ANASTASIA, 1990).

Apesar dos resultados modestos e de uma relativa baixa entrada de imigrantes no estado, a corrente italiana teve certa expressividade em alguns locais, por exemplo, na região Sul, onde os italianos introduziram a cultura de vinha em suas terras, desenvolvendo uma indústria vinícola de certa expressão econômica. Também tiveram importante papel na construção da cidade de Belo Horizonte, no desenvolvimento de Juiz de Fora e importantes colônias como as criadas em Barbacena e São João del Rei.

2 De acordo com o Regulamento n. 108, 1888, capítulo II, art. 12, a Hospedaria era destinada a receber e dar agasalho e alimentação por até dez dias, incluindo o dia da chegada, aos imigrantes que fossem se estabelecer na província, podendo este prazo ser estendido apenas em caso de doença ou de forca maior reconhecida pelo governo.

Locais em que a presença desses sujeitos marcou as dinâmicas culturais, sociais e econômicas.

## Núcleo colonial de São João del Rei e o perfil dos colonos

Criado em 1888[3], o núcleo colonial de São João del Rei foi instalado nos terrenos às margens do Rio das Mortes pertencentes aos antigos sítios do Marçal, Carandahy, Felisbino, Recondengo, Felizardo, Theodoro e Quicumby. Por ser dividido em dois territórios – Território do Theodoro e território do Marçal –, o núcleo ficou conhecido como Colônia do Marçal e José Theodoro.[4]

Assim como em outras regiões, a maioria dos imigrantes que foram para o núcleo era de nacionalidade italiana, como relatado ao inspetor Geral de Terras e Colonização, em outubro de 1889:

> O numero de casas promptas é de 148 [?] tendo em [4 ou 9] lotes casas duplas por morarem duas famílias, sendo o numero de famílias do nucleo 165, que corresponde a 724 pessôas, sendo 543 maiores de 10 annos e 181 menores. [...] Todas as famílias estabelecidas são italianas, excepto uma que é belga [...] (sic) (Arquivo Público Mineiro, SG-806, p. 256-257).

No entanto, a partir de 1892, as fontes indicam uma mudança nessa configuração, pois segundo os mapas estatísticos, em 1900, cerca de 50% da população era de nacionalidade brasileira:

3 A emancipação do núcleo aconteceu em 1900, a partir do decreto n. 1392, de 2 de julho. Com isso, suspendia-se os auxílios aos colonos e retirava-se a presença de administrador local – diretor do núcleo.

4 Devido à origem dos italianos que o formaram inicialmente, o núcleo também foi chamado de Bolonha-Ferrara.

**Tabela 1 – Mapa estatístico do núcleo colonial (1896/1900).**

| Nacionalidade | Anos | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1896 (4º trim.) | 1897 (4º trim.) | 1898 (4º trim.) | 1899 (4º trim.) | 1900 (2º trim.) |
| Italiana | 349 | 339 | 345 | 363 | 354 |
| Brasileira | 271 | 291 | 319 | 351 | 346 |
| Outras | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 |
| Total | 620 | 630 | 664 | 719 | 702 |

Fonte: Arquivo Público Mineiro: SA – 977 [adaptado].

Esse fenômeno pode ser entendido como consequência do abandono dos lotes pelos colonos que foram para a área urbana ou para outras cidades e do baixo número de imigrantes que vieram para São João del Rei, o que possibilitou a entrada de brasileiros no núcleo. Contudo, boa parte desses brasileiros indicados nos mapas estatísticos era de crianças de até 11/12 anos. A estatística escolar da colônia do Marçal produzida pela professora Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria, em 1907, por exemplo, mostra que todos os alunos eram de naturalidade brasileira, no entanto, a maioria era filho de italianos.[5] Assim, a hipótese de que boa parte desses nacionais seja a primeira geração de descendentes dos colonos italianos nascidos no Brasil parece plausível.

Todavia, o que a questão da diversidade – ou não – de nacionalidades ou grupos étnicos implicaria na organização e funcionalidade dos núcleos coloniais? Segundo Kreutz (2000), o estabelecimento de núcleos etnicamente homogêneos favoreceu a formação de uma estrutura comunitária em apoio a um projeto escolar, religioso e sociocultural. Isso pode ser verificado em vários núcleos estabelecidos, principalmente, na região Sul do Brasil. Entretanto, mesmo sendo constituído, em boa parte, por italianos, no núcleo de São João del Rei, essa estrutura comunitária parece não ter sido concretizada, principalmente, em relação ao processo escolar.

5 Documento disponível no Arquivo Público Mineiro. Referência: SI-2824.

Embora tenha sido criada uma associação de auxílios mútuos[6] e de terem promovido várias festas comemorativas de eventos importantes da Itália, as fontes indicam foram poucas as iniciativas – ou intenções – étnico-comunitárias para, por exemplo, a criação de igrejas, escolas ou até mesmo de um jornal italiano.[7]

De acordo com Roselys dos Santos (1999), entre 1875 e o os anos finais do século XIX, a maior parte dos contingentes emigrantistas italianos era constituída por camponeses. Sendo o camponês o elemento predominante na corrente emigratória italiana nesse período e as atividades dentro do núcleo colonial voltadas, principalmente, para a agricultura, era de se esperar que a maioria dos colonos fosse de lavradores. Segundo os dados dos mapas estatísticos, entre 1896 e 1900, a profissão de cerca de 90% dos colonos italianos era de lavrador.

## A escolarização entre os imigrantes e seus descendentes

O processo de escolarização, segundo David Hamilton, visa promover uma aprendizagem a partir de modos de ensino formalizados e institucionalizados. Nesses termos, pode-se analisar esse processo quando se identifica, em determinado contexto histórico, um elemento ou um conjunto deles, tais como: pessoal educacional distinto, instrumentos educacionais distintos, materiais pedagógicos e instalações educacionais (HAMILTON, 1992 apud MASCHIO, 2014).

A educação escolarizada entre os imigrantes no Brasil teve características diversas, sendo influenciadas por alguns fatores, como o contexto escolar – as políticas de instrução e educação implementadas no estado e/ou cidade onde estavam inseridos. No início da República brasileira, as escolas construídas durante o Império foram representadas sob o signo da precariedade. De acordo com Schueler e Magaldi (2009), as casas em que

6 Sociedade italiana *Figli del Lavoro*.

7 Em 1889, na carta enviada ao periódico italiano *Gazeta dell'a Emilia* o italiano Carlo Sartini fala da possibilidade de criação de um jornal italiano em SJDR, mas isso não foi concretizado.

aconteciam as aulas, por exemplo, foram caracterizadas como pardieiros pobres e ineficazes, as práticas e ideias pedagógicas como atrasadas.

Na tentativa de superar o que foi categorizado como "atraso" e seguindo o discurso educacional republicano no sentido de fortalecer o regime a partir de determinados valores, pretendendo-se "(re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos" (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35), vários estados promoveram diversas reformas no intuito de (re)organizar o sistema escolar.

Em Minas Gerais, nos primeiros anos da República, a política educacional foi marcada pelas tentativas de reorganização do ensino dadas pelas variadas reformas educacionais as quais pretendiam promover a transformação da instrução pública (RODRIGUES, 2014). A instituição dos Grupos Escolares, em 1906, visava oferecer uma maior organicidade à escolarização, introduzindo, além de ensino seriado e sequencial, uma nova hierarquia funcional da escola primária (VIDAL, 2006). Esse modelo, reproduzido em vários estados do país, criava "uma representação de Ensino Primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)" (VIDAL, 2006, p. 9).

Entretanto, devido, principalmente, ao alto custo para a implantação das escolas graduadas em Minas e em outros estados, foi necessária a manutenção do modelo multisseriado com as chamadas escolas isoladas.[8] Assim, práticas e formas de educação herdadas do período imperial coexistiram com o modelo, eleito pelo discurso educacional republicano, de "escola de verdade".

Em São João del Rei, nesse período, o Ensino Primário era promovido pelas escolas públicas e particulares, no entanto não eram suficientes para atender a população em idade escolar, principalmente nos locais mais distantes da região urbana. Cyro Bosco (2014) afirma que, no início do século XX, a discussão sobre o descompasso entre demanda e oferta escolar e a necessidade de estabelecimentos de instrução pública estava presente na imprensa sanjoanense.

8 Sobre esse modelo de escola, verifique os textos: Viega e Galvão (2013) e Gouvea e Souza (2016).

Após a primeira década do século XX, houve certo crescimento do número de matriculados nas escolas estaduais. Em parte, isso se deve, provavelmente, ao funcionamento do primeiro Grupo Escolar criado em 1907 e instalado oficialmente em 1908 na cidade. De acordo com dados de matrícula e frequência de 1911, além do Grupo Escolar, havia 19 estabelecimentos públicos – no modelo multisseriado – sendo três cadeiras mistas urbanas, uma escola noturna, 13 cadeiras distritais e duas cadeiras rurais. Esses estabelecimentos totalizavam uma matrícula de 1511 e uma frequência de 804 alunos no primeiro semestre e 798 no segundo.[9]

Mesmo após a criação do Grupo, a oferta de instrução ainda não era suficiente, pois ainda havia muitas crianças que não recebiam instrução escolar. Contudo, a falta de escola não é a única razão disso, pois, embora, o número de escolas, principalmente nos distritos mais distantes, fosse insuficiente, outros fatores, como a realização de tarefas domésticas e ajuda aos pais no trabalho, especialmente na lavoura, também impediam algumas dessas crianças de frequentar a escola, como pode ser percebido no relatório do inspetor escolar Bento Ernesto, em 1912, sobre a matrícula e frequência na escola da colônia:

> [...] Registro aqui a reclamação da docente em referência ao afastamento de alumnos da escola, observado em certas epochas do anno e que lhe difficultam em extremo a administração regular do ensino. Estando a escola collocada em o coração da colônia e sendo todas as creancas que a frequentam filhos de colonos, explica-se o facto pela preocupação que tem os paes de familia de aproveitamento do serviço de seus filhos nos trabalhos ruraes. Essa preocupação, dominando em geral o espirito dos paes de família em Minas, mostra quao necessário seria uma modificação no regimen a que obedecem nossas escolas singulares, tendendo essa modificação a alcançar que o aproveitamento do serviço das creancas nos trabalhos domésticos e ruraes em cousa alguma viesse prejudicar o progresso do ensino dado em as escolas singulares [...] (sic) (Arquivo Público Mineiro, SI-3388, 1912, s.p.).

9 Quadro demonstrativo de matrícula e frequência em São João del Rei, 1911. REF.: Arquivo Público Mineiro: SI-3413.

O afastamento da escola devido ao "trabalho" não foi algo exclusivo da colônia e nem da cidade de São João del Rei. Como o próprio inspetor afirma, isso era comum em Minas Gerais, principalmente nas pequenas vilas e distritos em zonas rurais.

Em linhas gerais, esse era o panorama escolar sanjoanense nas primeiras décadas republicanas, assim como, em várias regiões de Minas, perpetuou-se um discurso acerca da necessidade de instruir e civilizar a população, tomando o modelo do Grupo Escolar como referência de escola, mas que na prática foi de difícil implementação.

O segundo fator de influência direta nos processos escolares dos imigrantes seria a tradição escolar[10] desses sujeitos. Os estudos indicam que os imigrantes provenientes de regiões com alguma tradição escolar geralmente foram os que mais se movimentaram em busca de instrução para seus filhos, seja reivindicando escolas públicas ao governo brasileiro, seja criando suas próprias escolas (NICÁCIO, 2018). Assim, pode-se afirmar que essa tradição variava entre as diferentes nacionalidades e mesmo dentro de um mesmo grupo étnico.

Dos imigrantes que estiveram no núcleo colonial de São João del Rei, a maioria era de italianos provenientes de áreas do Norte oriental da Itália, como Vêneto e Emilia Romanha. De acordo com Rosa Fiore (2008), até a primeira metade do XIX, a situação escolar na Itália era deprimente, fortemente prejudicada pelas acentuadas diferenças regionais, pois as áreas consideradas mais urbanas apresentavam taxas de alfabetização relativamente maiores.

Com a unificação italiana, a necessidade de "instruir e civilizar" a população passa a ser um projeto urgente para a construção do "novo Estado". A burguesia emergente via a urgência de instrução não apenas como parte de um projeto político de formação da nação italiana, mas também quanto ao propósito de renascimento econômico, pois o trabalhador analfabeto seria incompatível com uma sociedade industrial (SERIANI, 2011).

10 Outros fatores podem ser apontados como razões dessas diferentes escolarizações, mas nesse texto, analisaremos somente o contexto educacional local e a tradição escolar dos imigrantes.

Com algumas reformas do sistema escolar,[11] o analfabetismo apresentou uma queda no país, porém, isso aconteceu de forma lenta. Nas regiões em que a taxa de analfabetismo era mais elevada e as condições sociais mais atrasadas, esse sistema escolar promovendo a instrução elementar gratuita foi de difícil implementação.

Do número de italianos residentes no Brasil, segundo Ângelo Trento (1989), em grande parte, tratava-se de analfabetos ou semianalfabetos. Contudo, se até o final do XIX os italianos emigrados eram majoritariamente camponeses analfabetos, a entrada de um número maior de pessoas que sabiam ler e escrever ao longo do XX de acordo com alguns dados,[12] pode expressar uma mudança de perfil do imigrante e uma expansão do sistema escolar na Itália.

De acordo com os dados no núcleo colonial de São Jõao del Rei, entre 1896 e meados de 1900, apenas cerca de 11% dos italianos residentes sabiam ler e escrever:

**Tabela 2 – Condição de alfabetização dos colonos italianos (1896/1900).**

| Ano | Total de italianos | Sabiam ler e escrever |
|---|---|---|
| 1896 (4º trimestre) | 349 | 28 |
| 1897 (4º trimestre) | 339 | 38 |
| 1898 (4º trimestre) | 345 | 38 |
| 1899 (4º trimestre) | 363 | 44 |
| 1900 (2º trimestre) | 354 | 44 |

Fonte: Arquivo Público Mineiro: SA-977.

11 Segundo Fiore (2008), pode-se dizer que a Lei Casati de 1859 representa o nascimento do sistema escolar italiano, instituindo a instrução elementar gratuita e dividida em dois graus, com duração de dois anos cada.

12 Segundo levantamento da Secretaria de Agricultura de São Paulo, entre 1908 e 1932, 71,3% dos italianos que entraram no país pelo porto de Santos eram alfabetizados. Anastásia (1990) também afirma que, em Minas Gerais, entre 1905 e 1916, houve um incremento significativo de elementos do sexo masculino, solteiros e alfabetizados destinados as colônias urbanas e rurais. De acordo com essa autora, em 1910, o percentual daqueles que sabiam ler e escrever era de 73,5% nas colônias urbanas, enquanto nas rurais era de 33,9%, chegando a 60,9% em 1916.

Não foram encontrados dados censitários da região onde se localizava o núcleo após sua emancipação. Entretanto, acredita-se que não houve corrente imigratória significativa para seu território depois de 1900, assim, pode-se afirmar que os italianos que ali estavam eram os mesmos que entraram ainda no XIX e permaneceram. Desse modo, o perfil predominante dos imigrantes ainda era o de lavrador em condição de analfabetismo e provenientes de regiões com tradição escolar ainda em construção.

Assim, a relação com a escola dos diversos grupos de imigrantes teve características diversas. Buscando suprir a fala de escolas públicas, não foi rara a iniciativa nos próprios imigrantes na construção do espaço, pagamento de professores, mobiliário e materiais pedagógicos. As chamadas escolas étnicas "eram 'aulas' elementares que ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e calculo" (LUCHESE; KREUTZ, 2010, p. 229), sendo as aulas, geralmente, ministradas na língua materna.

De acordo com Luchese (2014), as escolas étnicas – sejam italianas, alemãs, polonesas, japonesas – não tiveram as mesmas condições e nem organização comum. Provavelmente, muitas foram efêmeras e pouco sistematizadas. Algumas receberam apoio dos governos dos países de origem dos imigrantes ou foram organizadas por confissões religiosas. Outras, situadas geralmente em meios urbanos, estiveram vinculadas às Associações de Mútuo Socorro. Portanto, não houve um padrão de escola entre os diversos grupos imigrados.

No estudo sobre as escolas italianas que surgiram no Rio de Janeiro, Carlo Pagani (2014) afirma que, além da necessidade de escolarizarem os próprios filhos, a criação dessas escolas veio da emergência dos imigrados de se inserirem em uma nova sociedade. Isso pode ser estendido às outras escolas étnicas, uma vez que parte considerável surgiu por iniciativas étnico-comunitárias, tendo esses imigrantes que se adaptarem ao sistema educacional brasileiro e à um novo ambiente sociocultural.

Em Minas Gerais, foram construídas poucas escolas italianas. De acordo com dados do livro publicado pelo jornal "Fanfulla"[13] em 1906, das 170 escolas italianas existentes no Brasil, apenas quatro estavam localizadas nesse estado: em Belo Horizonte (capital), em Dores do Guaxupé (Sudoeste de Minas), em Juiz de Fora e na Paraíba – ambas cidades pertencentes à Zona da Mata. Posteriormente, pelo menos mais três foram criadas: instaladas em Nova Lima – cidade próxima a Belo Horizonte –, Ouro Fino – Sul de Minas – e outra em Juiz de Fora.

De acordo com Kreutz (2014), com exceção de São Paulo, a maior parte das escolas étnicas foi criada nos núcleos coloniais e/ou locais onde o processo de escolarização de imigrantes estava mais concentrado nas áreas rurais. Em Minas, aparentemente, praticamente todas as escolas italianas foram instaladas em locais urbanos ou distritais fora dos núcleos coloniais, podendo-se inferir que nas colônias criadas pelo governo, a escolarização das crianças ficou a cargo, quase que exclusivamente, do Estado (NICÁCIO, 2018).

De acordo com as fontes, não houve a criação de escola italiana em São João del Rei. Segundo publicação do jornal "O Combate", em 1900, na sessão fúnebre em memória do rei Humberto, um dos oradores sugeriu a criação de uma escola italiana: "[...] Pello inteligente official do exército italiano Erasmi de Borghi Gustavo foi recitado um suculento discurso, em língua italiana, que muito agradou aventando nelle o distincto orador a ideia de ser creada uma escola com o título de Humberto Primo [...] (sic)" (O COMBATE, 15/8/1900, n. 6, p. 2). A sugestão seria, provavelmente, a instalação dessa escola na área urbana, porém, não foram encontradas fontes que indiquem o desenvolvimento dessa ideia entre os italianos que moravam na cidade.

Uma das poucas iniciativas relacionadas ao ensino envolvendo a dimensão étnico-identitária foi a petição feita, no segundo ano de existência do núcleo, por um casal de colonos para o ensino na língua italiana. Em documento enviado ao Inspetor Geral de Terras e Colonização no final

13 FANFULLA. Il Brasile e gli itailiani. R. Bemporad & Figlio Editori; Tipografia della S. A. Gia Fratelli Ari, 1906. Disponível em: https://it.wikisource.org/wiki/Il_Brasile_e_gli_Italiani. Acesso em: 28 mar. 2021.

de 1889, Agostinho de Oliveira – diretor do núcleo colonial – informa: "[...] Junto remetto-vos a petição de Fava Vittorio e sua mulher, colonos d'este nucleo, dirigida ao cidadão Ministro d'Agricultura, pedindo para lecionar a língua italiana no mesmo núcleo [...] (sic)" (Arquivo Público Mineiro, SG-806, 1889, p. 294).

Diferentemente das aulas elementares criadas em outras colônias do país em que incluíam noções básicas de cálculo, a proposta desse casal era apenas o ensino das noções básicas de leitura e escrita. A intenção era ministrar as aulas na casa construída para abrigar uma escola na colônia, mas que não estava sendo utilizada. Embora o diretor do núcleo tenha se mostrado favorável à petição com o argumento de que "sendo os colonos na maior parte analphabetos, sou de parecer que seja concedido este favor (sic)" (Arquivo Público Mineiro, SG-806, 1889, p. 294), não foram encontrados indícios de que essa ação tenha se concretizado.[14]

Portanto, a pesquisa documental indica que não houve a criação de uma escola italiana em São João del Rei. Os filhos dos italianos, tanto do núcleo quanto da área urbana, assim como o restante da população sanjoanense, quando foram atendidos, tiveram como oferta as escolas estaduais ou particulares ali existentes.

## Escolas coloniais e a Escola da Colônia José Theodoro

Como dito anteriormente, o Grupo Escolar coexistiu com outros modelos de escola. Parte considerável da população mineira, por exemplo, foi escolarizada a partir das escolas multisseriadas, chamadas de isoladas – ou singulares- e reunidas – ou agrupadas. Essas escolas, em determinados momentos, tiveram diferentes classificações e aquelas classificadas como coloniais promoveram a escolarização das crianças que moravam nos núcleos coloniais, entre elas, os filhos dos imigrantes (NICÁCIO, 2018).

O regulamento n. 108 de 1888, relativo ao serviço de imigração em Minas Gerais, determinava que o governo criasse escolas de Ensino

14 No acervo do APM, não foram localizadas a petição escrita pelos próprios colonos e nem a resposta do ministro e do inspetor à petição.

Elementar nos núcleos coloniais. Contudo, esse dever não é mencionado na lei n. 41 de 1892, que dava nova organização à instrução pública no estado. Somente a partir de 1899, a legislação educacional atribui ao Estado a responsabilidade de criação de escolas nas colônias: "haverá uma escola mixta em cada colônia agrícola, mantida pelo Estado, se a respectiva população escolar for superior a vinte meninos de ambos os sexos (sic)" (lei n. 281, § 3, 1899, p. 41). Em leis e regulamentos posteriores, essa obrigação do Estado em garantir a oferta de escola dentro nos núcleos coloniais oficiais foi reafirmada.

Embora a legislação mineira previsse a criação de escolas coloniais, isso não significa que elas foram, realmente, criadas, instaladas e providas de professor. De acordo com Rodrigues (2014), entre 1854 e 1947 existiu no estado cerca de 41 núcleos coloniais dispersos em seu vasto território, em que foram acolhidos imigrantes ingleses, alemães, belgas, suíços, entre outros, mas, principalmente, italianos. Analisando as datas de criação e emancipação desses núcleos, os decretos de criação de estabelecimentos escolares e o número de escolas coloniais existentes nas primeiras décadas do século XX (NICÁCIO, 2018, p. 76-77), parece correto afirmar que foi criada pelo menos uma escola em cada núcleo. Todavia, os decretos de criação e até mesmo a instalação da escola, não garantiam seu funcionamento, como foi verificado na escola da colônia em São João del Rei.

Desde os primeiros meses de funcionamento do núcleo colonial, houve certo movimento para que ali fosse criada uma escola. A previsão era de que se reformasse uma das antigas casas para sua instalação. No entanto, somente a partir de 1896 a cadeira na Colônia José Theodoro[15] aparece no quadro de cadeiras primárias da cidade. Até o segundo trimestre de 1897, não se sabe se ela realmente funcionou, pois há informações sobre matrícula e frequência apenas a partir desse trimestre.

Duas hipóteses podem ser levantadas sobre essa falta de informações do ano de 1896: a escola não funcionou nesse ano ou a profes-

15 Como foi informado, o núcleo era dividido em dois territórios: Marçal e Jose Theodoro, por isso, nos documentos, é comum encontrar os termos colônia do Marçal e colônia Jose Theodoro.

sora não enviou os mapas à Secretaria do Interior- órgão responsável pela instrução em Minas. A elaboração dos mapas de matrícula e frequência, geralmente feitos pelo professor, era uma exigência do governo. Integrando o conjunto de dados estatísticos, esses mapas funcionavam como instrumento de controle, além de serem uma forma de representar e reproduzir a realidade escolar. Segundo Faria Filho (1999), a produção e utilização da estatística, no mundo moderno, representa "a capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais" (FARIA FILHO, 1999, p. 123). No Brasil, desde o século XIX, a utilização desses números serviria como base para elaboração e implementação de políticas, mas também para camuflar aspectos da realidade educacional brasileira. Assim, embora esses mapas sejam fontes importantes para a compreensão e construção de uma história da educação, eles não podem ser considerados isoladamente como absolutos.

Embora denominada escola da colônia José Theodoro, ela não atendeu aos filhos dos colonos em determinados momentos, pois desde 1896, não funcionava no perímetro do núcleo colonial:

> 4ª Secretaria, 9 de janeiro de 1896
> Sr. Inspector Escolar Municipal de S. Joao d'El Rey
> Havendo a professora da cadeira do núcleo colonial "José Theodoro" installado a princípio a respectiva escola nas proximidades da antiga fazenda que deu nome ao núcleo, transferindo-a em seguida para logar distante, apenas um kilometro da rua do Barro, dessa cidade, onde existe outra escola, e dando assim logar a reclamação de diversos colonos da primeira situação [...] (sic) (Arquivo Público Mineiro, SI- 684, s.p.).

A falta de prédio e casa adequada para a professora na colônia foi um dos motivos da mudança de local. Problema que não foi solucionado durante anos e gerou várias reclamações. Com a ajuda dos próprios colonos, o inspetor escolar municipal Odilon Andrade fez, em setembro de 1907, um levantamento de 73 crianças em idade escolar no território José Theodoro. Segundo o inspetor, essas crianças, não sabiam ler e escrever e, embora tenham nascido no Brasil, muitas nem mesmo entendiam o português.

Em maio desse mesmo ano, já havia sido feita uma estatística escolar indicando cem crianças entre 7 e 13 anos no território Várzea do Marçal. Ou seja, nos dois territórios núcleo – nesse momento já emancipado – havia o número necessário para a instalação de uma escola primária. Devido ao não funcionamento da cadeira da colônia José Theodoro dentro do núcleo, o inspetor técnico Bento Ernesto Junior chega a solicitar à Secretaria do Interior a transferência dessa cadeira para a Várzea do Marçal:

> [...] O senhor Bento Ernesto Junior, inspecto technico da 12ª circunscripção litteraria, apresenta a estatística junta de 100 creanças, em edade escolar, a qual mandou elle levantar na "Varzea do Marçal", suburbio da cidade de S. João d'El-rey, e pede transferência da professora, D. Emilia Edeltrudes de Carvalho Faria, da cadeira da colonia José Theodoro para ali. Diz que essa professora está funccionando fóra da sede respectiva, o que motivou a providencia que suggere de sua transferência [...] (sic) (Arquivo Público Mineiro, SI-2824, s.p.).

Essa transferência não se realizou e, somente em maio de 1910, a escola foi finalmente instalada dentro do território da Colônia José Theodoro após construção de novo prédio e casa para a professora.

A escola, provavelmente, atendia somente às crianças da Colônia José Theodoro. As fontes indicam que os filhos dos colonos residentes no território Várzea Marçal não a frequentavam. A falta de ação do governo em prol da instrução desses meninos e meninas gerou reclamações na imprensa sanjoanense:

> Já por vezes tem a imprensa local reclamado do governo do Estado, creaçao de uma escola de instrucçao primaria na colonia do Marcal. Distante da escola mais próxima, que é a do Mattosinhos, a colonia se vê privada por completo dos benefícios da instrucção, havendo lá quasi uma centena de creanças condemnadas ao analphabetismo. [...] A necessidade dessa escola continua dia a dia mais accentuada. Accresce que é uma crueldade atthairmos para as nossas colonias innumeras familias extrangeiras, sob bellas promessas, que quasi nunca se realisam, e deixarem depois de cumprir o mais elementar de nossos deveres – o de ensinar a ler a seus filhos [...] (sic) (A OPINIÃO, 21/9/1910, n. 17, ano IV, p. 1).

Nos pedidos de criação de escola, em geral, enfatizava-se o número de crianças em condição de analfabetismo. A historiografia da educação indica que a elite política e intelectual republicana construiu a ideia do analfabetismo como uma patologia cultural, imputando ao sujeito que não sabia ler e escrever à classificação de ignorante. Assim, o elevado número de pessoas que não alfabetizadas era uma situação nacional e não apenas local.

Outra questão enfatizada era que essas crianças, em sua maioria, "nascidas no Brasil, é triste dizel-o! Não sabem fallar a língua de sua pátria (sic)" (A OPINIÃO, 21/9/1910, p. 1). O discurso e a utilização da língua como instrumento de assimilação e unidade estiveram presente nos processos de construção de identidades nacionais. Em um período no qual o Brasil buscava a consolidação de uma identidade nacional ao mesmo tempo em que o país recebia centenas de imigrantes de diferentes localidades, não é de se estranhar que a ideia da língua como instrumento de assimilação compusesse o discurso político e intelectual republicano.

Em sessão da Câmara dos deputados sobre a instrução primária, um dos assuntos discutidos foi a necessidade de Escola Primária efetuando-se o ensino do português nas colônias de Minas Gerais povoadas por estrangeiros: "para que não se crie uma raça estranha a nossa dentro da nossa nacionalidade, estabelece-se esta excepcção (sic), com fim de realizar a assimilação pela língua um dos meios mais eficazes [...]" (MINAS GERAES, 2/9/1899, p. 5).[16]

Como dito anteriormente, a colônia José Theodoro que antes estava nessas condições de "analfabetismo e crianças que não entendiam o português" teve no primeiro semestre de funcionamento da escola em seu território uma matrícula de 84 alunos. Segundo os termos de visita dos inspetores em junho e agosto de 1910, a presença de alunos foi de 52 e 42, respectivamente. Contudo, ao longo dos anos, essa presença foi reduzindo consideravelmente.

16 Na dissertação defendida, encontra-se a discussão sobre os conceitos de assimilação, aculturação e culturas híbridas.

A necessidade em ajudar os pais na lavoura e serviços domésticos pode ser um dos fatores desse afastamento escolar, mas não o único. Outro provável seria a descontinuidade de funcionamento dessa escola. Após alguns meses de inauguração do novo prédio, a escola ficou sem funcionamento devido à licença da professora, voltando a funcionar somente em fevereiro de 1912, sob regência de outra pessoa.

A intermitência da oferta escolar aos filhos dos colonos, ora devido à falta de local, ora devido à falta de professor, pode ter causado certo desânimo nos pais em enviar seus filhos para a escola. Nos anos de 1914 e 1915, não foram encontradas informações sobre seu funcionamento. Não há menção à escola da colônia José Theodoro nos relatórios dos inspetores da circunscrição a qual São João del Rei fazia parte.

Enquanto isso, a Colônia Várzea do Marçal teve sua escola instalada somente em 1918 que funcionaria, segundo com o jornal "A nota", no prédio doado e adaptado pelo sr. Giarola, estando assim "[...] satisfeita a antiga e mais justa aspiração dos laboriosos habitantes da Colônia do Marçal [...]" (A NOTA, 16/1/1918, ano I, n. 223).

## Conclusão

Os filhos de imigrantes italianos residentes em São João del Rei tiveram experiências semelhantes ao restante da população brasileira em relação ao processo de escolarização. Embora oriundos de regiões de tradição escolar incipiente, de certa forma, os colonos buscaram e cobraram a instrução escolar para seus filhos. Pode-se dizer que única escola criada dentro do núcleo, entre 1888 e 1914, representava a ação do Estado, compondo o projeto de formar uma nação instruída, civilizada, imbuída do espírito nacional. Contudo, foi também resposta à uma demanda dos próprios imigrantes os quais necessitavam inserirem-se em uma nova realidade sociocultural.

## Referências

ANASTÁSIA, Carla Maria Junho. A imigração italiana em Minas Gerais (1896/1915). *In*: DE BONI, Luís A. (org.). **A Presença italiana no Brasil**. Porto Alegre; Torino: Escola Superior de Teologia; Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. v. 2.

BOSCO, Cyro Luiz dos Santos. **Análise dos discursos educacionais por meio dos jornais de São João del Rei (1900/1920)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São João del-Rei, São Joao del Rei, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. *In*: VIDAL, Diana; SOUZA, Maria Cecília (orgs.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-135.

FIORE, Rosa. L'Instituzione scolastica nel periodo sucessivo all'Unitá d'Italia. Un breve analise storica sulle innovazioni e le riforme legislative. **Diritto.it**, 2008. Disponível em: https://www.diritto.it/l-istituzione-scolastica-nel-periodo-successivo-all-unita-d-italia-un-breve-analisi-storica--sulle-innovazioni-e-le-riforme-legislative/. Acesso em: 15 jan. 2021.

KREUTZ, Lúcio. Escolarização de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 347-370.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. v. 2, p. 150-165.

KREUTZ, Lúcio; LUCHESE, Terciane. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. **História da Educação**, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 227-258, jan./abr. 2010.

LUCHESE, Terciane (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 27-33.

MASCHIO, Elaine Catia Falcade. **Escolarização Pública e Imigração Italiana**: a constituição do ensino elementar das colônias ao município (1882-1912). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

NICÁCIO, Karina Fernandes. **Escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes em São João del Rei – Minas Gerais (1888/1914)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PAGANI, Carlo. A formação das escolas italianas no Estado do Rio de Janeiro (1875-1920). *In*: LUCHESE, Terciane (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 147-183.

RODRIGUES, Maysa Gomes. Imigração e educação em Minas Gerais: histórias de escolas e escolas italianas. *In*: LUCHESE, Terciane (org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2014. p. 101-143.

SANTOS, Roselys Izabel Correa dos. **A terra prometida** – Emigração italiana: mito e realidade. 2. ed. Itajaí: Editora da Univale, 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na primeira república: memoria, história e perspectivas de pesquisa. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SERIANI, Luca. La língua e la scuola: L'Unificazione. **Treccani**, 2011. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/la-lingua-e-la-scuola_%28L%27Unificazione%29/. Acesso em: 5 jan. 2021.

TEIXEIRA, Mariana Eliane. **Ser italiano em São João del-Rei (1888/1914)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TRENTO, Ângelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de imigração italiana no Brasil. São Paulo: Nobel: Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIEGA, Juliana; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. As escolas isoladas nas décadas iniciais do XX: o estudo de uma instituição. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 479-500, 2013.

## Fontes

A NOTA, São João del Rei, n. 223, 1918 (Iphan – escritório técnico de São João del Rei).

A OPINIÃO, São João del Rei, n. 17, 1910 (Iphan – escritório técnico de São João del Rei).

Copiador de cartas do núcleo colonial – 1889 a 1890 (Arquivo Público Mineiro, Ref.: SG-806).

Leis e Decretos Mineiros. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1888-1906 (Arquivo Público Mineiro).

Mapa demonstrativo de imigrantes colocados na Hospedaria Horta Barbosa – 1897 (Arquivo

Público Mineiro, Ref.: SA-986).

Mapas escolares – 1890 a 1911. (Arquivo Público Mineiro; Ref.: IP -59, IP -178, SI- 833, SI- 834, SI-835, SI-836, SI- 3413).

Mapas estatísticos do núcleo colonial – 1896 a 1900 (Arquivo Público Mineiro, Ref.: SA- 977).

MINAS GERAES, Belo Horizonte, n. 232, 1899 (Hemeroteca de Belo Horizonte).

O COMBATE, São João del Rei, n. 6, 1900 (Biblioteca Municipal Batista Caetano d'Almeida).

Relatórios de inspetores e termos de visita – 1907 a 1914. (Arquivo Público Mineiro, REf.: SI-2824, SI- 3268, SI- 3258, SI- 3343, SI- 3326, SI- 3361, SI- 3388, SI- 3392, SI- 3393).

# CAPÍTULO 4

## Reprovação e repetência escolar em Minas Gerais no início do século XX: a experiência de um grupo escolar mineiro[1]

*Fernanda Cristina Campos da Rocha*
*Maria Cristina Soares de Gouvêa*

## Introdução

Esta investigação se insere no escopo dos estudos da história da escolarização em Minas Gerais, mais especificamente sobre a produção de uma nova cultura escolar no estado, fundada na escola graduada. Visamos investigar como se deu o processo de instituição da repetência e a consolidação da reprovação na escola graduada, buscando apreender a produção de discursos e práticas educacionais, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX.

1 Texto baseado na tese de Doutorado intitulada "A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX", sob a orientação da professora Maria Cristina Soares de Gouvêa, concluída em 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVCMVZ. Acesso em: 18 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de Bolsa de Doutorado.

A obrigatoriedade escolar foi um tema recorrente que ocupou o cenário dos debates políticos e educacionais desde o século XIX, tornando-se um imperativo escolar. Com o advento da República, essa questão tornou-se ainda mais discutida pelos atores envolvidos com a educação. Autoridades e intelectuais republicanos ressaltavam o entendimento da educação escolar como fator de promoção da igualdade social e do progresso da nação. Contudo, como bem nos alerta Souza (1998), esse foi um lento processo, que não foi consolidado na primeira metade do século XX.

Os tempos que se seguiram à Proclamação da República logo frustraram as expectativas de construção de um país que superasse as contradições que marcavam o império. Segundo Faria Filho e Vago (2000), a instabilidade econômica e política materializavam-se pelas ruas das cidades, sendo visível na miséria e na presumida ignorância da população, principalmente aquela considerada mais pobre. Tais questões fortaleceram a crença de políticos e intelectuais republicanos de que a constituição de uma nova nação dependia, em boa medida, de lançar mão da escola como um recurso civilizatório.

Durante os primeiros anos da República, observou-se, aos poucos, a expansão da escola graduada, sendo implementada primeiramente em São Paulo, em 1893. Em Minas Gerais, foi instituída em 1906, no Governo de João Pinheiro. A ênfase dada à eficácia desse novo modelo escolar circulou no discurso político da época. Reconhecendo os grupos escolares como um espaço que foi instituindo paulatinamente uma nova cultura escolar, que permitia um maior controle sobre o corpo docente e sobre os alunos, é possível apreender, em Minas Gerais, após a Reforma de 1906, um momento de construção de novas práticas escolares. Essas práticas tinham como principais características: o ensino seriado, organizado em classes graduadas pelo grau de conhecimento e pela idade; um único professor por classe; um rigoroso sistema de avaliação pautado na "promoção ou não promoção" dos alunos para o ano subsequente do ensino, bem como de exames finais que levavam à reprovação ou aprovação; uma nova organização do tempo e do espaço escolares; vários docentes sob uma direção e uma nova forma de organização curricular, com ênfase na redistribuição do conhecimento; dentre outras mudanças.

Diferente do que ocorria nas escolas isoladas, em que os alunos de diversas idades e níveis de aprendizagens ficavam em uma mesma sala, sob a responsabilidade de um mesmo professor, a escola graduada previa a divisão dos alunos por anos e separados por nível de aprendizagem e idade, ou seja, pretendia-se a homogeneização das classes. Tal modelo, ao introduzir práticas mais complexas de avaliação e a organização escolar por anos: 1º, 2º, 3º e 4º ano, fez emergir e consolidar novos fenômenos, como a repetência e a reprovação.

Com a instituição da escola graduada, foram construídas novas expectativas sobre a aprendizagem do aluno: o que ele deveria saber para ser promovido, ou não, para o ano subsequente do Ensino Primário, bem como para ser aprovado ou reprovado em exame final.

Desse modo, é preciso se perguntar em que medida a reprovação foi consolidada e a repetência produzida pela escola graduada e, por conseguinte, questionar quando esses dois elementos produzidos pelas formas de avaliar se tornaram um problema, tornando-se sinônimo de fracasso escolar no século passado. Dessa forma, interessou-nos compreender como e quando se deu esse processo, tentando apreender e compreender sua emergência e consolidação.

É inerente à lei impor as mesmas regras pautadas em critérios de igualdade e universalidade, para que ela pareça imparcial e justa. Todavia, no caso de a legislação escolar impor as mesmas regras de aprendizagem a todos os alunos e o mesmo ritmo para que eles aprendessem, ao instituir as escolas graduadas, reforçou a ideia de uma aprendizagem idealizada pela escola, baseada na homogeneização e classificação dos alunos. Essas práticas acabaram consolidando a reprovação escolar e fizeram emergir a repetência de um ano escolar.

A reprovação, bem como a repetência, foi utilizada como ferramenta de homogeneização das classes escolares. Segundo Souza (1998, p. 247), a partir da introdução dos grupos escolares, surge "a força simbólica de uma cultura escolar que se estava construindo com base na homogeneização e, contraditoriamente, na individualização".

A introdução desse novo modelo escolar, isto é, da escola graduada, regularizou as promoções escolares pelos anos do Curso Primário,

impondo a todos os alunos uma sequência escolar a ser seguida, em que a conclusão do Primário coroava o percurso do aluno na escola. Além disso, a escola graduada fixou uma correspondência cada vez mais rigorosa entre o nível de aprendizagem e a classe escolar. Dessa forma, os sujeitos escolares (sejam diretores, professores e inspetores) habituaram-se a compor as classes (turmas de alunos em diferentes espaços: salas) em função da aprendizagem dos alunos, objetivando uma homogeneidade do ensino, a qual, por sua vez, como efeito colateral, destacou, cada vez mais, as diferenças e as individualidades, e, nesse contexto, a reprovação e a repetência foram configurando-se como princípio estruturante desse tipo de escola.

Uma vez que os regulamentos, as leis e os decretos, assim como os extensos programas de ensino, foram embasados, no fim do século XIX e início do XX, em um discurso crescentemente homogeneizante e, por conseguinte, na sincronia dos ritmos de aprendizagem dos alunos, uma rígida estrutura temporal foi sendo imposta. A Reforma de 1906 previa o início e o fim do Curso Primário. Isso fortaleceu a reprovação escolar, legitimada por um ritualizado e racionalizado sistema de avaliação, que fez emergir a repetência escolar, solidificando uma cultura escolar que tinha (e ainda tem) como dois de seus pilares a reprovação e a repetência escolar.

Vale destacar que todos os grupos escolares estavam subordinados às mesmas prescrições, embora criassem, em seu cotidiano, outras formas de resolverem as diferentes situações da rotina escolar. Tais prescrições almejavam uma normatização para o funcionamento das escolas graduadas. Contudo, sabemos que a realidade prescrita não é a realidade vivenciada em cada escola. Nessa perspectiva, é importante destacar que cada escola tem suas particularidades e se apropria, de maneira diferente, dessas prescrições. Calcados nessa perspectiva, abordamos a experiência do Grupo Escolar Paula Rocha (GEPR)[2] no que tange às práticas de avaliação, que levavam o aluno à reprovação e repetência de um ano do ensino. O cruzamento da legislação com a escrituração escolar levou-nos

2 O GEPR, localizado na cidade de Sabará, foi o terceiro grupo criado em Minas Gerais, em 1907, no Governo João Pinheiro, com a reunião de cinco cadeiras isoladas existentes na região

na direção daquilo que Thompson (1997) destaca, no sentido de observar em que medida a lei regula a vida social, e em que medida as práticas sociais já existentes levam à criação de novas leis. Afinal, como o próprio autor destaca, a lei, como definição ou regras, pode ser endossada por normas tenazmente transmitidas pela comunidade.

O cruzamento da legislação com a escrituração escolar permitiu-nos compreender a relação de mão dupla entre a legislação e a prática escolar na construção da reprovação e repetência, o que analisamos no contexto do GEPR. A reprovação e a repetência escolar emergiram primeiro na escola ou na lei? Em que medida a criação das normas em torno da avaliação e, consequentemente, da repetência produziu a ideia de fracasso e sucesso escolar? O que motivou a emergência das temáticas da repetência e da reprovação?

A escrituração escolar buscava regular as práticas dos professores, bem como o funcionamento e a organização das escolas públicas. Segundo Vidal (2008, p. 43), no início do século XIX, fundou-se uma prática escriturística, "que, ao mesmo tempo, nomeava, classificava e hierarquizava os sujeitos e a realidade social". A escrita dos profissionais envolvidos com as escolas, no período aludido neste trabalho, constitui-se de registros realizados por professores, diretores e inspetores escolares, ou seja, o corpo de funcionários do Estado envolvidos na dinâmica das escolas públicas, especialmente dos grupos escolares.

Essa escrituração possibilitou analisar como ocorria a organização das classes no grupo escolar e foi fundamental para compreender a reprovação e a repetência escolar, as quais auxiliavam na definição da classe que os alunos deveriam frequentar ao iniciar o ano. Por outro lado, a classe auxiliava na concretização de um dos principais pilares da escola graduada, qual seja, a homogeneização, aspecto central na cultura escolar do modelo graduado. Esse fator levava à classificação dos alunos, provocando reprovação e repetência, uma vez que, para manter as classes homogêneas por nível de aprendizagem, alguns alunos deveriam repetir o ano. Sendo assim, observa-se um movimento circular entre classe, homogeneização, reprovação e repetência.

Antes da criação do Grupo Escolar na cidade de Sabará, as professoras das escolas isoladas lecionavam em classes mistas, ou seja, de meninos e meninas, com idades e níveis de aprendizagem diferentes, em um mesmo espaço, que, em muitos casos, era em uma sala na casa da própria professora. Com a criação do GEPR, a organização dos alunos passou a ser realizada tendo como critério prioritário a distribuição dos alunos em classes homogêneas por nível de aprendizagem e, quando possível, por idade e sexo.

A organização das classes, logo após a inauguração do GEPR, em 1907, deu-se da seguinte forma: quatro classes do 1º Ano, duas classes do 2º Ano e duas classes do 3º Ano, não havendo o 4º Ano Primário. Somente em 1908, o 4º Ano foi criado, constituído por apenas uma única turma mista.[3] Chamou a atenção o fato de o 1º Ano Primário ser bipartido, ou, dizendo de outra forma, desdobrado. Isso resultou na existência de quatro classes, cada uma com uma professora diferente. Ou seja, a divisão do 1º Ano Primário, em 1907, nesse Grupo Escolar, dava-se do seguinte modo: 1º semestre do 1º Ano, classe feminina; 2º semestre do 1º Ano, classe feminina; 1º semestre do 1º Ano, classe masculina e 2º semestre do 1º Ano, classe masculina.

As denominações referidas também foram encontradas, dessa mesma forma, no Programa de Ensino presente na Reforma João Pinheiro. Contudo, nesse caso, elas não serviam para definir um nível de escolarização (ano escolar), como no caso do GEPR, mas, sim, para definir o conteúdo a ser ensinado nos dois semestres de cada ano escolar. Mesmo assim, podemos inferir que a Reforma e o Programa de ensino configuraram a denominação para o desdobramento do 1º Ano Primário do GEPR. Inicialmente, a opção do corpo docente foi utilizar uma denominação presente na legislação de ensino.

A divisão dos alunos no 1º Ano Primário, nessa instituição, estava relacionada com o nível de aprendizagem, a idade e o gênero da criança.

3 Conforme Souza (1998), nas escolas graduadas, estava prevista uma diminuição radical de turmas, dado que os alunos evadiam antes de chegar ao 4º Ano. Para além da evasão, podemos apontar também a questão da repetência, uma vez que sempre havia mais turmas dos anos iniciais do ensino, em especial do 1º, e menos turmas dos anos finais, principalmente do 4º.

Havia uma combinação entre esses três elementos, para a organização das classes. Importa destacar que o primeiro critério era o prioritário. No GEPR, por todo o período analisado, havia classes mistas, ou seja, com meninos e meninas, e isso não se dava apenas pelo fato de não haver número de alunos suficiente para abrir uma classe – fato que era previsto na legislação –, mas, certamente, porque a preocupação maior era dividir as crianças por nível de aprendizagem e idade, sobrepondo-se, dessa forma, ao critério da divisão por sexo. Fica claro, dessa maneira, a preocupação com a homogeneização das turmas, discussão presente nos debates pedagógicos, o que indica a centralidade que a aprendizagem assumiu naquele período, em conformação com os preceitos da escola graduada.

As denominações 1º Ano do 1º semestre e 1º Ano do 2º semestre foram utilizadas no GEPR até 1912. Em 1913, houve uma modificação, e as expressões encontradas na documentação passaram a ser 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado. Essa alteração deixa mais claro como ocorria a divisão dos alunos no Grupo, adotando o critério de homogeneização das turmas por nível de aprendizagem. Afinal, com a denominação anterior, que perdurou até 1912, pode-se subentender que o desdobramento do 1º Ano era para facilitar a organização dos conteúdos das turmas de acordo com o Programa de Ensino. Já a nova denominação evidencia que o desdobramento era pautado na classificação e homogeneização dos alunos de cada classe.

A maneira como o GEPR organizou suas classes durante o período analisado reforça a ideia de que as práticas escolares nem sempre eram configuradas pelas determinações legais. Afinal, a legislação escolar vigente naquele período não determinou, em nenhum momento, o desdobramento do 1º Ano em duas classes: uma adiantada e outra atrasada, como ocorria no referido Grupo. Foram as necessidades e dificuldades cotidianas vivenciadas pelo corpo docente, envolvido na rotina escolar do Grupo em questão, que deram origem a práticas não prescritas legalmente, o que evidencia o caráter criativo do sistema escolar, como bem nos alertou Chervel (1990). Por mais que houvesse uma prescrição legal que deveria ser cumprida, havia uma distância entre o que estava presente na lei e o que realmente ocorreu no cotidiano da escola. Na realidade,

cabe destacar que, mais que uma distância entre a determinação legal e a prática cotidiana, é possível observar a construção de estratégias de organização da escola diferentes do que a lei prevê. Isso indica que os professores e a direção da escola atuaram como atores sociais, que não apenas reproduziam normas, mas construíram formas próprias de intervenção e ação diante de uma realidade dada. Provavelmente, tal denominação não se restringiu a essa escola.

## Os diferentes sentidos da repetência escolar no GEPR

No GEPR, destacaram-se três sentidos em relação a ser repetente. O primeiro referia-se àquele aluno que alcançou a média durante o ano e, por isso, foi submetido ao exame final, conforme previa a legislação. Todavia, no exame final, ao não alcançar a média satisfatória, ele foi reprovado, devendo repetir o ano. Nesse primeiro caso, a repetência estava diretamente relacionada à reprovação escolar, que era associada apenas à média alcançada nos exames escolares. Consequentemente, esse era um dos fatores responsáveis pela repetência escolar. Afinal, um aluno reprovado no exame deveria repetir o ano do curso e os conteúdos escolares.

O segundo sentido para a repetência estava relacionado àquele aluno que sequer era submetido aos exames finais por não ter conseguido média anual, devendo repetir o ano, o que também estava previsto na legislação. Tanto o primeiro como o segundo sentido associavam-se à avaliação do mérito do aluno, analisando sua aprendizagem em relação ao conteúdo do programa destinado ao ano do ensino que ele cursou.

O terceiro sentido para a repetência destacou-se no GEPR, pois relacionava-se ao fato de que, nessa instituição, muitas vezes, o aluno repetente era aquele que, por orientação da professora, deveria permanecer no mesmo ano do ensino, mesmo tendo obtido média anual satisfatória ou ter sido aprovado em exame final. Nesse caso, repetir o ano não estava associado à não aprendizagem e, sim, ao fato de os alunos serem considerados “muito pequenos”, ou para integralizarem o programa. Tal

sentido não estava previsto na legislação. Essa foi uma prática escolar adotada no GEPR.

Todos os alunos do Ensino Primário deveriam ser submetidos aos exames finais, conforme previsto na Reforma João Pinheiro, porém, no GEPR, nem sempre isso ocorria, pelo menos com os "menores" alunos do Grupo, os quais, em várias situações, não eram levados a realizar os exames finais por serem considerados muito "pequeninos",[4] o que ocorria apenas no 1º Ano Primário.

Nem sempre, repetir o ano significava "incompetência", "inaptidão" ou "incapacidade" do aluno. Além da prática de não submeter os alunos mais novos do 1º Ano aos exames finais, uma outra destacou-se. Era comum alguns alunos "pequeninos" desse ano do ensino, mesmo sendo submetidos e aprovados nos exames, repetirem-no. Um exemplo desse fato ocorreu em 1913, como constatamos por meio da ata de exame do referido ano. Após a escrita dos resultados finais dos alunos do 1º Ano, em que foram apresentados os nomes e as respectivas notas alcançadas por eles, a diretora Maria José dos Santos Cintra destacou que os demais alunos, em número de 135, revelaram aproveitamento, ou seja, alcançaram a média necessária para serem aprovados, porém tiveram que repetir o ano por serem os "menores" do Grupo e também para que o Programa de Ensino fosse totalmente integralizado. Como o 1º Ano era a base para a continuidade do Ensino Primário, os alunos, segundo a diretora, deveriam repeti-lo. É interessante observar que o aluno deveria repetir o ano e não o conteúdo lecionado, o que reitera que nem sempre a repetência estava associada à "inaptidão" do aluno. Chama a atenção também o elevado número de alunos que, mesmo tendo sido aprovados, tiveram que repetir o ano, o que demonstra que a repetência nem sempre era compreendida como problemática nos anos iniciais de implantação do modelo da escola graduada, em Minas Gerais.

O aluno repetente nem sempre era aquele que não obtinha o desempenho esperado pelos professores do GEPR. Assim, não é possí-

4 As expressões "menores" e "pequeninos" foram encontradas nos relatórios de inspetores e da direção do GEPR. Elas eram utilizadas para se referirem aos alunos mais novos do Grupo que estavam matriculados no 1º Ano.

vel considerar, a priori, que, em todos os casos, a repetência escolar era considerada um problema nessa instituição. Na realidade, essa prática de os "pequenos" repetirem o ano constituía-se um recurso docente de aprimoramento da aprendizagem, ou, ainda, cumpria a função de integralizar o extenso Programa de Ensino.

Vale ressaltar que as ideias da psicologia já faziam parte do discurso nas Escolas Normais, entre o corpo docente, as autoridades e os especialistas educacionais. Embora os termos "maduro" ou "maturidade" não apareçam claramente nas fontes escolares, ficou evidente que essa ideia já se fazia presente. Em muitas situações, os alunos sequer eram submetidos aos exames finais, como já destacado, por serem considerados muito "pequeninos". A suposta imaturidade da criança constituía fator de repetência mesmo para os aprovados no exame. Quando os professores, inspetores e diretores enfatizavam que as crianças eram "pequeninas" ou "pequenininhas", não era apenas à idade que eles se referiam, mas também à (i)maturidade delas, embora não fosse esse o termo utilizado. A seguir, observamos o trecho de um relatório de inspeção técnica, de 1913, no qual o inspetor escolar Arthur Queiroga, ao visitar a classe da professora Maria José dos Santos Cintra, no GEPR, destacou:

> É um desdobramento, pode-se dizer da classe, isto é, um agrupamento de pequeninas, a quem cabe o ensino leve, a educação preliminar para efeitos da adaptação à escola. D. Maria José é hábil e está bem à frente de sua classe. Não julga dever submeter a exames os seus pequenos (APM, 1913).

Nessa situação, a professora defendeu a ideia de não levar suas alunas "pequeninas" a exames, indicando que elas deveriam repetir o 1º Ano do Ensino Primário. Do mesmo modo, não é possível considerar que a repetência, nesse caso, fosse considerada um problema e estivesse associada à reprovação nos exames finais. O motivo da retenção das crianças estava associado à sua pouca idade, sendo necessária a adaptação delas no grupo escolar. Vale destacar que o Programa de Ensino da Reforma João Pinheiro, bem como os outros analisados, não abordava a questão da

adaptação escolar da criança. Contudo, percebemos essa preocupação entre os profissionais envolvidos com o GEPR.

A preocupação com a criança pequena também estava presente em outros espaços de circulação do discurso. Além disso, esse discurso não se voltou apenas para a defesa da não submissão dos menores alunos aos exames finais. Em outras situações, observa-se um olhar cuidadoso para os menores alunos da escola. Isso perpassou as primeiras décadas do século XX. Na "Revista do Ensino"[5], por exemplo, destacam-se alguns artigos que demonstravam um cuidado com as crianças pequenas que frequentavam as escolas, em todo o período aqui analisado. Em 1928, Arthur Furtado escreveu acerca do horário escolar, sendo que seu discurso se voltou para a defesa de um horário diferenciado para os alunos do 1º Ano Primário: "Os trabalhos escolares para os alunos do 1º anno (sic) nunca devem exceder de três horas, empregado o resto do tempo em jogos e exercícios educativos e recreio" (REVISTA DO ENSINO, 1928, p. 29). A justificativa do autor para sua proposta pautava-se nos saberes da fisiologia e da higiene infantil.

Naquele momento inicial de funcionamento do Grupo, nem sempre era visto como um problema a retenção dos alunos no 1º ano do ensino, tanto que, em muitos casos, os professores defendiam a permanência do aluno, independentemente do resultado dele nos exames. Em segundo lugar, o próprio Grupo criou mais um 1º Ano Primário, sendo parte da trajetória normal de qualquer aluno fazer, no mínimo, duas vezes esse ano do ensino.

Em relação à adjetivação do aluno que deveria repetir um ano do ensino, o termo que apareceu em todas as fontes, até a década de 1920, foi o adjetivo "repetente". Com relação àquele não aprovado nos exames finais, os termos utilizados eram "não preparado" e, em alguns casos, "reprovado", os quais aparecem principalmente nos resumos presentes ao final das atas de exames, em que são apresentados os dados sobre

5 A "Revista do Ensino" pode ser considerada como o mais representativo impresso pedagógico oficial em Minas Gerais. Teve um longo período de circulação e também importante papel na formação dos professores.

o número de alunos que compareceram (ou não), as classificações dos aprovados e os considerados não preparados ou reprovados.

É necessário enfatizar que, se, por um lado, a repetência escolar nem sempre foi uma preocupação entre o corpo docente do GEPR, encarada como um problema, por outro, não podemos afirmar o mesmo em relação ao atraso dos alunos. Essa preocupação era frequentemente demonstrada nos relatórios, visto que apenas os alunos que apresentassem resultados satisfatórios durante o ano seriam submetidos aos exames finais. Em um relatório enviado à Secretaria do Interior, em 1915, o inspetor regional de ensino, Antonio Raymundo da Paixão, destacou: "Argui os presentes em leitura, notando que muitos delles não venceram ainda as difficuldades techinicas dessa disciplina e necessitam de continuadas explicações para, no fim do anno, poderem ser submettidos a exame (sic)" (APM, 1915). A preocupação com o preparo dos alunos, em termos de aprendizagem, também foi verificada no discurso de outros inspetores e da direção do GEPR.

No relatório do inspetor Arthur Queiroga de 1916, ele escreve a respeito de uma turma de 2º Ano atrasado: "Poucos alumnos há nesta classe para promoção porque são iniciantes e não puderam [proceder] o mecanismo de leitura (sic)" (APM, 1916). Nesse trecho, fica evidente a crença de que o aluno iniciante, ou seja, novo na escola, não seria promovido para o ano subsequente e essa foi a justificativa encontrada pelo inspetor para explicar as poucas promoções. A intenção, nesse caso, era o aluno cursar duas vezes o mesmo ano do ensino. Embora essa situação tenha ocorrido no 2º Ano, a ideia de um aluno novato repetir o ano estava presente, quase que exclusivamente, no 1º Ano, considerado mais importante do Ensino Primário e, por isso, o que mais exigia a atenção dos professores.

## O 1º ano primário e a repetência escolar

A maioria das professoras que lecionavam na turma do 1º Ano eram as mais antigas do Grupo, consideradas as melhores da instituição, "competentes e dedicadas". Isso se dava porque o 1º Ano Primário era con-

siderado a "pedra angular" ou a "pedra de toque" do Ensino Primário e o mais importante da trajetória escolar. Assim, era natural que as consideradas melhores professoras ficassem responsáveis por esse ano do ensino. Lembramos que a legislação previa que a professora, preferencialmente, deveria acompanhar a turma pelos 4 anos do Ensino Primário. No entanto, isso não constituía uma prioridade no GEPR, pois aquelas docentes mais bem avaliadas permaneciam lecionando para o 1º Ano. Tal dado reforça a importância dada ao 1º ano.

Em 1907, ano da inauguração do GEPR e pouco mais de um ano da implementação da Reforma João Pinheiro, o inspetor técnico Arthur Queiroga, ao visitar o Grupo de Sabará, enviou à Secretaria do Interior um relatório em que escreveu o seguinte trecho:

> Nas visitas que realizei, guiado pela regra do bom methodo, e pelo interesse que me inspira o ensino inicial, procurei, antes de outras, as classes infantis – os primmeiros annistas –, esses que são a **pedra de toque** para avaliarmos os effeitos da reforma, integralmente aplicada com efficacia, vigor e segurança de methodos e processos, captados no alto estudo e na experiencia de uma temporada escolar (sic) (APM, 1907, grifo nosso).

Ainda acerca da importância dada ao 1º Ano Primário no GEPR, a diretora Maria Jose dos Santos Cintra escreveu na ata de exames, referente ao ano de 1913, a seguinte consideração:

> Os demais alumnos deste ano em numero de 135 revelaram grande aproveitamento conforme se vê das declarações exaradas pelas bancas examinadoras nas respectivas listas de chamada. Como, porem, no seu entender, o primeiro anno constiue a **pedra angular** de todo o ensino, foram as citadas bancas de parecer que devem estes continuar no mesmo primeiro anno, afim de integralizarem as materias nelle consignadas (sic) (APM, 1913, grifo nosso).

Essas duas expressões destacadas nas fontes supracitadas foram encontradas nos relatórios de inspetores e diretores e nas atas de exames do GEPR. A primeira expressão "pedra angular" refere-se à denominação

da primeira pedra colocada no desenvolvimento de uma construção, ou seja, é a pedra que serve de base, o alicerce. A pedra angular determina a colocação das outras pedras. Nesse sentido, essa expressão foi utilizada para designar aquilo que era fundamental, imprescindível, a base, nesse caso, o 1º Ano Primário. Já a expressão "pedra de toque", utilizada para se referir ao 1º Ano, foi usada no sentido de que ele serviria para avaliar os efeitos da reforma. Lembremos que o 1º Ano era o responsável pela alfabetização, ou melhor, naquele contexto, pela aprendizagem da leitura e da escrita, aspecto valorizado no período.

Destaca-se o fato de que, no período republicano, a alfabetização constituía fator de destaque, relacionada à conquista da cidadania e superação do atraso do país. Ou seja, o 1º Ano era considerado o mais importante, a base do Ensino Primário. Isso posto, o aluno não poderia prosseguir nos estudos enquanto não tivesse incorporado todos os conteúdos necessários previstos na legislação, uma vez que esses conteúdos seriam a base para o prosseguimento do ensino. Isso é uma das explicações para uma maior repetência nesse ano do ensino.

Repetir um ano do Ensino Primário estava associado à prática escolar adotada no GEPR. A repetência foi uma prática escolar instituída com a criação das escolas graduadas, sendo adotada pelo GEPR e tornando-se parte da cultura escolar. Ela fazia parte da trajetória de escolarização dos alunos e era aceita por todos os profissionais envolvidos nesse processo, sendo naturalizada naquele período. A preocupação era a de cumprir o Programa de Ensino e fazer com que o aluno aprendesse suas matérias, ainda que isso acarretasse diversas reprovações ou repetências escolares.

O Ensino Primário, no GEPR, dava-se em, no mínimo, 5 anos e não em 4, como previsto na legislação: "A trajetória escolar de uma criança que nunca tinha freqüentado (sic) uma escola anteriormente, nem havia sido alfabetizada em casa, e entrava no Grupo seria no mínimo de 5 anos, isto é: ela passaria pelo 1º ano atrasado (ou do 1º semestre), 1˚ ano adiantado (ou do 2º semestre), 2º ano, 3º ano e 4º ano" (ROCHA, 2008, p. 86). Esse era o fluxo considerado normal no GEPR.

No GEPR, não era possível caracterizar, nas primeiras décadas do século XX, uma única retenção no 1º Ano, como se o aluno não tivesse

aprendido o conteúdo ensinado. É possível afirmar, isso sim, que ao aluno não era ensinado todo o conteúdo previsto pelo Programa de Ensino, em apenas um ano. Por esse motivo, o GEPR organizou as classes do Ensino Primário, desdobrando o 1º Ano, assim os alunos faziam-no em, no mínimo, dois anos.

O que ficou evidente com a análise das fontes foi que o conteúdo presente no Programa de Ensino do 1º Ano Primário não era possível de ser todo contemplado ao longo de apenas um ano, sendo tal fato percebido como problemático desde a criação do Grupo. Essa era uma tarefa considerada inexequível, conforme apontado por Souza (2016).

Isso não quer dizer que não ocorreram outras formas de repetência e que essas não eram vistas como problema. Repetir um ano, em alguns casos, era uma questão a ser resolvida. Pode-se constatar essa questão em alguns relatórios da diretora do GEPR e dos inspetores, que buscavam orientar as professoras para que seus alunos tivessem um bom aproveitamento nos exames finais. Isso ocorria, com maior frequência, nos outros anos do ensino, ou seja, do 2º ao 4º.

Os alunos mais novos tendiam a repetir mais vezes o 1º Ano Primário. Os alunos mais velhos, ao contrário, tendiam a repetir menos vezes essa etapa do ensino. Dessa forma, com a análise das atas de exames e dos livros de matrículas, bem como dos relatórios de diretores e inspetores, conclui-se que um dos motivos da reprovação e da repetência no 1º Ano estava relacionado à idade. Os alunos mais jovens eram matriculados no GEPR e demandavam um tempo para sua adaptação, em uma escola definida por processos avaliativos pouco significativos anteriormente. Além disso, não possuíam as habilidades relacionadas à alfabetização e, por isso, eram reprovados e repetiam o 1º Ano do Ensino Primário com mais frequência. O inverso também ocorria, pois, os alunos mais velhos, que provavelmente já apresentavam uma experiência anterior de escolarização ou eram alfabetizados em casa, já chegavam ao Grupo com algum domínio das habilidades necessárias e exigidas para o 1º Ano e, por isso, tendiam, com menor frequência, a serem reprovados e repetirem esse ano do ensino.

## Conclusão

A reprovação e a repetência escolar não emergiram como um problema político-educacional. Dessa forma, procuramos compreender em que medida a criação da escola graduada, em Minas Gerais, em 1906, fez emergir a repetência de um ano escolar, assim como colaborou para a consolidação da reprovação, já presente no século XIX. A pesquisa mostrou quão complexas são essas temáticas, não sendo possível determinar uma só causa para esses dois fenômenos. Acompanhar o discurso dos legisladores possibilitou vislumbrar como essas temáticas foram tornando-se, cada vez mais, complexas e frequentes no discurso educacional.

Observou-se que a reprovação nem sempre esteve associada, diretamente, com a repetência escolar. A análise verticalizada no GEPR, com o entrecruzamento das fontes, permitiu-nos compreender que a repetência escolar esteve associada a diversos aspectos ao longo das décadas investigadas. O primeiro deles possuía natureza burocrática e legal, uma vez que a legislação impunha a integralização do Programa do Ensino Primário. Como esse Programa era muito extenso, segundo professoras, diretoras e inspetores do Grupo, fazia-se necessário um ano a mais para que ele fosse integralizado. A dificuldade maior estava no 1º Ano, sendo, por isso, desdobrado em dois: 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado.

O outro aspecto era de natureza psicopedagógica e, também, estava voltado ao 1º Ano do Ensino Primário. A preocupação dos profissionais do ensino dirigia-se para as crianças "pequeninas", as quais, pela pouca idade e dificuldade de adaptação ao Grupo, deveriam repetir o ano, ainda que obtivessem, durante o ano, bons resultados nos exames finais ou tivessem alcançado a média para sua promoção. Percebemos, assim, uma preocupação maior com esse ano do ensino, sendo considerado "a pedra angular" e a "pedra de toque" do Primário. Como esses alunos eram "os menores da terra", deveriam adaptar-se primeiro à "cultura escolar", estabelecida pela escola graduada, para, posteriormente, seguir nos estudos. Dessa forma, os "pequeninos" não deveriam ser submetidos a determinados imperativos escolares, como, por exemplo, os exames finais, devendo repetir o ano. Ou ainda, muitos daqueles que eram levados a exames e

apresentavam um bom desempenho também deveriam repetir o 1º Ano, pelos mesmos argumentos: pouca idade e maturidade, difícil adaptação e integralização do Programa.

Esses dois aspectos não estavam, como se pode perceber, associados à ideia de fracasso escolar, tampouco eram vistos como incompetência dos alunos ou professores. Na realidade, foram utilizados como estratégias pedagógicas, diante de situações impostas pelo cotidiano escolar.

Nesse sentido, duas categorias frequentemente associadas à questão da repetência não estiveram implicadas nesses dois aspectos: a de mérito e a de seleção, afinal, ela não era decorrente da reprovação escolar. Nesse caso, o aluno não repetiria todo o conteúdo escolar previsto pelo Programa de Ensino. A repetência era apenas do ano escolar (1º Ano).

Um último aspecto da repetência escolar estava associado à ideia de incompetência, inaptidão ou incapacidade do aluno. Nesse sentido, observam-se duas situações: a primeira está direcionada àqueles alunos que não alcançavam média ao longo do ano. Dessa forma, não eram sequer submetidos aos exames finais e deveriam permanecer no ano do ensino em que se encontravam, não sendo promovidos para o imediatamente superior. A outra situação voltava-se para aqueles que eram submetidos a exames finais e não demonstravam desempenho satisfatório de acordo com a comissão examinadora, sendo, por isso, reprovados nos exames, devendo, assim, repetir o ano.

Com a introdução da escola graduada e, assim, da repetência, houve uma ordenação cada vez mais sistemática e rigorosa do percurso escolar do aluno, e, no caso da repetência por reprovação escolar, ele não poderia dar continuidade aos estudos, devendo repetir o ano (e os conteúdos) e começar novamente. Dessa forma, a repetência decorrente da reprovação escolar vinculou-se aos mecanismos de seleção, associando a aprovação à ideia de mérito (SOUZA, 1998).

Por fim, outra questão para a qual este trabalho buscou chamar a atenção foi a do duplo movimento entre normas e práticas. Por um lado, as normas buscavam determinar as práticas. Por outro, ficou patente que não só os professores criavam alternativas para lidar com os problemas da escola não submetidos à legislação, como também as práticas ensejavam

a construção de normas. Afinal, a repetência escolar (repetir um ano do ensino) não teve sua origem na legislação, mas, sim, na escola. O que estava previsto legalmente desde o Império era a reprovação escolar. Mesmo na Reforma João Pinheiro, a repetência escolar não foi apontada. Entretanto, ela estava presente no GEPR, bem como em outros grupos escolares. Dessa maneira, pode-se inferir que a prática também instituiu saberes e formas de organização à medida que os profissionais escolares, fossem eles professores, inspetores ou diretores, faziam-se atores sociais, construindo estratégias pedagógicas para lidarem com as novas situações cotidianas instituídas com a escola graduada. Esses sujeitos não somente aplicavam soluções, mas também as construíam.

## Referências

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. **Lições De Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais, Secretaria da Educação, 2000. p. 33-47.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846 – 1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, [*s. l.*], v. 16, n. 2, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O Direito à Educação**: Lutas Populares pela educação em Campinas. Campinas: Editora da Unicamp e Área de Publicações do Centro de Memória, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e caçadores**. A origem da Lei Negra. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1997. Coleção Oficinas da História.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escola 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 Educação**, [*s. l.*], v. 8, n. 2, p. 41-67, maio/ago. 2008.

## Fontes

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. SI 3270: Relatório de Inspecção techinica. 1a circunscripção a 6ª. Relatório enviado por Arthur Queiroga: dezembro de 1907.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. SI 3470: Inspecção techinica do ensino. Relatório da 1ª a 3ª circunscripção litteraria, enviado por Arthur Queiroga: 1913.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. SI 3574: Grupos Escolares (6ª secção). Relatório do inspector regional Antonio Raymundo da Paixão (2ª circunscripção): 1915.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. SI 3635: Relatórios de 1916 – 1a a 6a circuncripção (6a secção). Relatório do inspetor Arthur Queiroga: 1916.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906. Approva o programma do ensino primario. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o regulamento da instrucção primaria e normal do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1906.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1928, anno 4, n. 27, p. 29.

# CAPÍTULO 5

## Educação dos trabalhadores da nova capital mineira, Belo Horizonte, primeiras décadas republicanas[1]

*Renata Garcia Campos Duarte*

Este texto aborda a educação de trabalhadores em Belo Horizonte, nova capital do Estado de Minas Gerais, nas primeiras décadas republicanas. É um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou debates e demandas educacionais de trabalhadores em Belo Horizonte, a partir da análise de periódicos de associações operárias, entre a última década do século XIX e o final da década de 1920.

Considerou-se o processo de construção da cidade ao identificar a relação dos trabalhadores com este, bem como a Instrução Primária, criação de grupos escolares e escolas noturnas, apontando para a desigualdade na oferta educacional em Belo Horizonte no período indicado. A

1 Texto baseado na tese defendida em 2019, intitulada "Imprensa operária e educação: debates e demandas educacionais dos trabalhadores de Belo Horizonte (1897-1930)", sob orientação da profa. Cynthia Greive Veiga. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BDKKGD. Acesso em: 16 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Doutorado.

partir desse quadro, será explorada a mobilização dos trabalhadores por escola, com foco em algumas reivindicações realizadas por associações operárias, identificadas com base nos impressos por estas produzidos, quais sejam: "Revista Comemorativa", da Associação Beneficente Tipográfica; "O Labor", da Confederação Auxiliadora dos Operários; "O Confederal", do Centro Confederativo dos Operários; e "O Operário", da Confederação Católica do Trabalho.

## Os trabalhadores e a construção de Belo Horizonte

A construção de Belo Horizonte se deu a partir da decisão do Congresso Mineiro, em 1983, de mudar a capital de Minas Gerais, que, até esse momento, localizava-se na cidade de Ouro Preto. Os argumentos para essa alteração foram os mais distintos: desde a inadequação geográfica da antiga capital, até a necessidade de ajustamento ao novo regime político nacional, visto que Ouro Preto era considerada "atrasada", símbolo do império e do escravismo. Vários locais foram designados e, após debates e disputas, o Congresso optou por Belo Horizonte (antigo arraial do Curral del-Rei). Essa escolha foi feita a partir de princípios da racionalidade científica, levando-se em conta a "lógica de custos menores e a lógica de espaço do futuro" (VEIGA, 2002, p. 70).

Além disso, a escolha indicava uma questão político-econômica. Por encontrar-se localizada em uma região mais central, Belo Horizonte era uma opção para favorecer o equilíbrio político e econômico, unindo diversas regiões econômicas de Minas Gerais. Nesse contexto, Dutra (1988) ressalta, como fatores impulsionadores da transferência da capital, a decadência da mineração no entorno de Ouro Preto e a emergência de novas forças econômicas no Estado, como a Mata e o Sul, que se desenvolveram em virtude da produção e exportação cafeeira.

Em fevereiro de 1894, foi instituída a Comissão Construtora da Nova Capital (CCNC), que, no mês seguinte à sua criação, deu início às obras. As construções da época do arraial do Curral del-Rei foram demolidas, e delas praticamente nada restou. Em dezembro de 1897, durante o governo

de Bias Fortes, a capital estabeleceu-se em Belo Horizonte, embora houvesse obras por fazer.

O projeto arquitetônico de Belo Horizonte estava em sintonia com os projetos de reformas urbanas, nacionais e internacionais do século XIX. Considerava as novas experiências sociais e urbanas a partir de um discurso racionalizador que pretendia não apenas a configuração do espaço físico da cidade, em decorrência das novas relações de trabalho e produção, mas também a "projeção de seus habitantes nas formas de se fixarem material e culturalmente na nova cidade" (VEIGA, 2002, p. 15). A autora também aponta a dimensão pedagógica da nova capital, em que práticas sociais tradicionais deveriam ser substituídas por outras, consideradas modernas, a fim de se constituir um novo cidadão.

Todavia, esse novo cidadão, originado a partir do estabelecimento da nova cidade, deveria ser alocado em um lugar social e político determinado. Nesse sentido, a própria planta da cidade de Belo Horizonte funcionava como delineadora da vida das pessoas. Cada uma das zonas da cidade (urbana – limitada pela Avenida do Contorno –, suburbana e rural) apresentava lógica e objetivos definidos, segundo a concepção dos engenheiros da CCNC.

A aposta dos engenheiros era a de que a cidade cresceria da zona urbana para a suburbana, ou seja, o projeto de civilização inerente à zona urbana se expandiria com o crescimento da cidade de dentro para fora. Contudo, contrariando os planos e expectativas dos técnicos, o crescimento de Belo Horizonte ocorreu da zona suburbana para a urbana, frustrando a perspectiva pedagógica e disciplinar a partir do centro da cidade e das elites que o habitavam.

Para a construção da capital, foi necessário empregar mão de obra hábil e suficiente, o que evidenciou a importância dos operários, muitos dos quais migrantes de outras regiões de Minas Gerais, do país e de outros países. Os imigrantes europeus foram importantes sujeitos para o povoamento da nova capital, residiam em núcleos coloniais agrícolas, localizados no entorno da área urbana, abastecendo a cidade de mercadorias e mão de obra qualificada do setor da construção civil.

Apesar de se ocuparem das obras de Belo Horizonte, o planejamento da cidade não favorecia a fixação da residência dos operários dentro do perímetro urbano por dois motivos. Primeiro, porque o planejamento da cidade apresentava uma avenida, a Avenida 17 de Dezembro, atual Avenida do Contorno, como uma espécie de limite urbano e sanitário, que separava o centro da periferia, as elites das classes trabalhadoras, sendo o trabalhador um morador/ocupante: residia além do perímetro urbano, todavia, era mão de obra empregada nas obras da capital. Veriano (2001, p. 74) afirma que "o trabalhador de Belo Horizonte é, ao mesmo tempo, seu construtor e morador/ocupante, portanto um segmento temporário no decorrer do desenvolvimento da cidade, na visão do poder público". Segundo, porque o governo planejou e estabeleceu lugares de moradia para cada setor da população, sendo os lotes da área urbana destinados aos funcionários públicos e antigos moradores de Ouro Preto, cujos elevados preços e "as exigências feitas aos que os adquirissem oneravam ainda mais o comprador que deveria ter boas condições financeiras para fazê-lo, o que não possuíam, é claro, os imigrantes e migrantes aqui chegados" (DUTRA, 1988, p. 57).

O afastamento da moradia dos pobres e operários da zona urbana de Belo Horizonte indicava a logicidade da urbe: por um lado, cidade símbolo do progresso, do pensamento positivista e da ruptura com o passado colonial; por outro, reforçava uma ordem social excludente e segregacionista.

Para exemplificar esse caráter segregacionista da construção de Belo Horizonte, basta mencionarmos que a primeira vila operária criada pelo governo foi formalizada somente em 1909, em região conhecida como Barro Preto, na zona suburbana, 12 anos após a inauguração da cidade. Já as colônias agrícolas da zona rural, igualmente secundarizadas pelo poder público, foram incorporadas aos poucos pela zona suburbana e oficialmente extintas nos anos de 1911 e 1912, "sendo os lotes divididos, criando-se vilas que permitissem a ocupação por uma população maior, que não tinha como arcar com os preços dos lotes da região urbana" (GOUVÊA; NICÁCIO, 2017, p. 387).

A partir do processo de construção da capital, da necessidade e das formas de utilização da mão de obra e da exclusão dos trabalhadores das

experiências e benefícios da zona urbana da cidade, entende-se a organização do operariado em associações com as mais diversas finalidades: socorro mútuo, cooperativas, sindicatos, associações de classe. Em geral, estas visavam proteger e defender os trabalhadores quando não havia leis que os amparassem, além de reivindicar o direito de morar e ocupar diferentes espaços da cidade, visto que o planejamento inicial idealizado pelos construtores não considerava sua presença na moderna área urbana.

## Instrução Primária, grupos escolares e escolas noturnas em Belo Horizonte

O contexto de construção e desenvolvimento da cidade de Belo Horizonte foi pautado por precariedades diversas em relação aos operários, o que compreende a educação escolar, havendo escolas de funcionamento extremamente deficiente em todo o período, a despeito da educação ser considerada, pelo ideário republicano da época, como mecanismo civilizatório garantidor de progresso social.

Embora prevista no projeto arquitetônico de Belo Horizonte, a estrutura escolar da instrução pública somente se organizou após sua inauguração e, principalmente, no início do século XX, com o surgimento dos grupos escolares durante o governo de João Pinheiro[2] pela Reforma do Ensino Primário e Normal, de 1906, com vistas a modernizar a educação no Estado.

Até 1906, Belo Horizonte contava com algumas escolas privadas, "oito cadeiras urbanas, quatro do sexo feminino e quatro do masculino, cinco cadeiras mistas nas colônias e nenhuma na zona suburbana" (GOUVÊA; NICÁCIO, 2017, p. 388). Entretanto, a ausência de escolas públicas na zona suburbana não impedia que as crianças frequentassem aulas em escolas de outras zonas. Ao contrário, dados levantados por Faria Filho (2000) e Gouvêa e Nicácio (2017) indicam que as crianças do subúrbio, no início do século XX, frequentavam tanto as escolas públicas urbanas quanto as das colônias agrícolas.

2 Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1906 e 1910.

A reforma de João Pinheiro e a introdução de grupos escolares na cidade coadunava com a ideia de formar "um povo instruído e regenerado para a nova vida" (VEIGA, 2002, p. 310). Os seus pressupostos se relacionavam ao ideário republicano brasileiro, segundo o qual a "escola é concebida como instrumento de civilização, o ensino público é avaliado como padrão para se medir o progresso e a moralidade de um povo, a instrução é base fundamental para o verdadeiro progresso social [...]" (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2013, p. 131-132).

Essa reforma de ensino, ao criar os grupos escolares, redefiniu o Ensino Primário e, por conseguinte, reinventou a escola em Minas Gerais. Ademais, buscou ser uma alternativa às escolas isoladas – tidas como atrasadas e materialmente precárias – ao instituir os grupos escolares em Minas Gerais, cuja materialidade era "um espetáculo de racionalidade e de civismo" (VEIGA; FARIA FILHO, 1997, p. 216).

De acordo com Veiga (2002, p. 330), "a hierarquização da ocupação da cidade corresponde à hierarquização do acesso ao saber", o que significa dizer que o próprio ordenamento urbano de Belo Horizonte interferiu na abertura de grupos escolares, que seguiram a lógica da racionalidade, partindo do centro (zona urbana, destinada as elites) em direção à periferia (zona suburbana, em geral, ocupada por pobres e trabalhadores).

Seguindo esse pressuposto, entre 1907 e 1910, Belo Horizonte contava com três grupos escolares localizados na zona urbana: Barão do Rio Branco (1907), Afonso Pena (1907) e Cesário Alvim (1909). A partir de 1911, foram surgindo alguns grupos fora da zona urbana central, sendo o primeiro, em 1911, o quarto grupo escolar, Francisco Sales, construído no Barro Preto, naquele tempo um bairro operário, que se localizava no limite entre a zona urbana e suburbana.[3] Faria Filho (2000, p. 42) sublinha o fato de haver diferenciação entre o estabelecimento de grupos escolares na

3 Grupos escolares que foram criados fora da zona urbana: Grupo Escolar Barão de Macaúbas (1914), no Floresta; Grupo Escolar Bernardo Monteiro (1914), no Calafate; Grupo Escolar Henrique Diniz (1914), no Santa Efigênia; Grupo Escolar Silviano Brandão (1914), no Lagoinha; Grupo Escolar Sandoval de Azevedo (1928), no Horto; Grupo Escolar Mariano de Abreu (1929), no Cachoeirinha; Grupo Escolar Lúcio dos Santos (1929), no Carlos Prates; Grupo Escolar Diogo de Vasconcelos (1930), no Floresta; Grupo Escolar Flávio dos Santos (1930), no Floresta; Grupo Escolar José Bonifácio (1930), no Santa Tereza; Grupo Escolar Professor Caetano Azeredo

área central e nas áreas periféricas, que, com casebres e pardieiros, não contaram com "preocupações das autoridades republicanas em dotá-los de boas condições de funcionamento". Evidencia-se que a criação dos grupos escolares não pretendeu substituir a fundação de escolas isoladas e reunidas, principalmente nas regiões mais afastadas do centro e, por isso, mais carentes de recursos públicos e equipamentos urbanos.

Para exemplificar a existência de desigualdades escolares, a Reforma João Pinheiro determinava que os professores seriam efetivos, adjuntos, auxiliares ou técnicos. Nos grupos escolares, obrigatoriamente, atuavam os professores efetivos, os quais, eram normalistas. Nas escolas isoladas, entretanto, estes poderiam ser efetivos, adjuntos ou auxiliares, não sendo necessário o diploma de normalista. Outra discrepância refere-se aos vencimentos dos professores, que apresentavam os seguintes valores: 1:200$000 para o professor de colônia, 1:400$000 de distrito, 1:800$000 de cidade, capital ou grupo escolar de cidade, e 2:000$000 de grupo escolar da capital, conforme Regulamento da Instrução Primária e Normal de 1906.

Mais uma questão que reforça esses contrastes diz respeito a obrigatoriedade escolar, a qual, apesar de constar nas legislações educacionais mineiras das primeiras décadas republicanas, abrangia diferentes ressalvas para o seu cumprimento, como a desobrigação da frequência escolar na ausência de escola pública em raio de 2 a 3 quilômetros da residência e no caso de indigência, haja vista a necessidade do trabalho das crianças e flagrante contradição das relações entre escola e trabalho.

No que diz respeito à Instrução Primária noturna para trabalhadores, segundo Faria Filho e Nogueira (2011), esta já existia em Minas Gerais desde o século XIX, sofrendo retração a partir dos anos finais do mesmo século, por meio das duas primeiras reformas educacionais (1892 e 1899), que praticamente eliminaram as escolas noturnas do Estado ao enfatizarem a escolarização da infância. A reforma de 1906 retomou a questão, embora somente em 1917 tenha sido criado o primeiro grupo escolar noturno do Estado, o Grupo Escolar Assis das Chagas.

---

(1930), no Barro Preto; além de outros grupos escolares fundados na zona urbana e das escolas isoladas e reunidas dispersas pela cidade.

Conforme a Reforma João Pinheiro, era obrigação do governo a criação de escolas noturnas para adultos, desde que houvesse frequência mínima de 30 alunos. O decreto n. 3.191, de 9 de junho de 1911, que aprovou o regulamento geral da instrução do Estado, estipulou a duração dos cursos noturnos em 4 anos, com frequência mínima de 30 adultos, destinados a homens com idade entre 16 e 40 anos. De acordo com a pesquisa de Nogueira (2012), a despeito do perfil informado, em geral, crianças, jovens e adultos, de ambos os sexos, frequentavam as escolas noturnas, descumprindo o normativo de 1911. A autora afirma que a presença de crianças nessas escolas "foi tolerada por muitos anos e, por vezes, ocultada dos dados enviados à Secretaria" (NOGUEIRA, 2012, p. 167).

Atrasos e/ou infrequência eram justificados pelas professoras, diretoras e inspetores de ensino levando-se em conta a especificidade da condição dessas crianças, qual seja, trabalhadoras durante o dia, estudantes à noite (NOGUEIRA, 2012). Nessa conjuntura, as associações operárias desempenharam um importante papel, já que algumas delas mantiveram escolas destinadas aos trabalhadores e seus filhos, em suas sedes ou nos centros fabris. Dentre essas associações, podemos citar a Confederação Auxiliadora dos Operários e a Confederação Católica do Trabalho.

## A mobilização dos trabalhadores pela escola em Belo Horizonte

As associações operárias de Belo Horizonte tiveram um importante papel na reivindicação por escolas e cursos noturnos para os trabalhadores, principalmente tendo-se em vista a ineficácia e insuficiência escolar por parte do Estado e Município. De modo geral, estas se pautavam, majoritariamente, em ações e propostas reformistas,[4] ou seja, com resoluções das questões trabalhistas no âmbito da esfera governamental.

4 No movimento operário brasileiro, o reformismo foi composto por diferentes correntes ideológicas, cujas ações sindicais assemelhavam-se; a greve era entendida como último recurso, e sua principal característica foi a aceitação do auxílio de intermediários nas conquistas dos direitos dos trabalhadores.

Para a investigação das demandas do movimento operário por escola, foram selecionados alguns periódicos produzidos por associações operárias, os quais publicados com certa regularidade: "Revista Comemorativa", da Associação Beneficente Tipográfica; "O Labor", da Confederação Auxiliadora dos Operários; "O Confederal", do Centro Confederativo dos Operários; e "O Operário", da Confederação Católica do Trabalho.

As referidas associações, além da característica reformista, eram fortemente influenciadas pela doutrina católica, o que pode ser verificado pelo teor do discurso presente nos seus impressos, possivelmente uma consequência da encíclica papal *Rerum Novarum*[5], publicada em 1891, e das relações estabelecidas entre as associações.

A Associação Beneficente Tipográfica (ABT) foi a segunda associação operária fundada na nova capital de Minas Gerais. Originou-se a partir da movimentação dos tipógrafos nas oficinas da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ocorrida após a morte precoce de um compositor tipógrafo do jornal "Minas Gerais", por falta de recursos médicos.

Segundo os estatutos de 1904 (p. 3), criada com o propósito de "trabalhar pelo reerguimento e nivelamento social da classe [dos tipógrafos], pela solidariedade entre seus membros e [...] pelo interesse coletivo da mesma", a ABT pretendia, principalmente, auxiliar materialmente os tipógrafos em caso de doença e morte. Em 1906, passou a editar a "Revista Comemorativa" da ABT, da qual mais seis edições foram divulgadas (1908, 1911, 1920, 1925, 1930 e 1936) e cujo objetivo era publicar artigos de assuntos referentes à questão social do operariado, bem como notícias sobre o funcionamento da Associação. Observa-se, nesse periódico, um posicionamento favorável à "emancipação operária", ao mesmo tempo em que manifestava apoio a autoridades políticas de Minas Gerais.

Demandas operárias por escola foram abordadas em algumas edições da revista, com destaque para a de 1925. O primeiro texto desta, intitulado "Presidente Melo Viana", de autoria de Moacyr Assis Andrade, elogiava as obras desenvolvidas durante os primeiros 4 meses do governo

5 A encíclica *Rerum Novarum* examinava as condições gerais da classe operária, além de defender a propriedade privada e a harmonia entre as classes sociais, e condenar as ideias socialistas e anarquistas, consideradas prejudiciais à harmonia social.

de Melo Viana,[6] sujeito que, aos seus olhos, solucionava os problemas mais difíceis com agilidade, dentre os quais, o referente à escola maternal.[7]

Moacyr Assis Andrade apontava como recorrente as referências às crianças pobres, filhas dos operários, por parte de literatos e governantes, que, todavia, pouco faziam para transformar a realidade. Contrariando o quadro descrito, evidenciava a operosidade do presidente do Estado ao fundar a escola maternal, em vez de lastimar pelo filho do pobre, com fome e sem instrução. Reforçava, ainda, a importância da ABT, em seu 25º aniversário, homenageando o governante, considerado pelo autor como "o mais infatigável dos trabalhadores" (REVISTA COMEMORATIVA DA ABT, 1925, p. 3).

Essa orientação favorável ao governo e às suas ações, caracterizada como reformista, entre outros fatores, pela aceitação de intermediários para as causas operárias, é corroborada pelo artigo subsequente, ainda na edição de 1925, "Às mães de família mineiras", cujo autor era o próprio presidente do Estado Melo Viana. Com efeito, como adianta o título, o texto era uma mensagem do governante dirigida às mães de família, datada de 28 de março de 1925.

Seguindo norma que constava em artigo do regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, Melo Viana defendia a colaboração entre famílias e Estado na educação das crianças, percebendo que o zelo pela educação dos filhos era direito da família e dever do Estado. Preconizava, como instrumento dessa cooperação, a organização de associações de mães de família com interesse de promover ou inspecionar o Ensino Primário público. A parceria entre família e Estado oportunizaria aperfeiçoamento do Ensino Primário público e, por conseguinte, esclarecimento da população e desenvolvimento do Brasil enquanto nação, reflexão bastante difundida à época.

Em março de 1905, foi criada a Confederação Auxiliadora dos Operários, que buscava, além de fortalecer o operariado, filantropia, sociabilidade, instrução (Liceu de Artes e Ofícios e aulas noturnas na sede), ordem

6 Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1924 e 1926.

7 A escola maternal nunca funcionou, apesar da construção do edifício.

e progresso. Suas demandas se realizavam em diálogo com o governo, responsável por organizar e resolver questões relativas ao operariado. Publicou 12 edições de seu jornal "O Labor" entre 1905 e 1906, periódico que reforçava algumas demandas da Confederação e se empenhava em exigir do Estado instrução para o operariado.

No que se refere à instrução primária, a sua falta era compreendida como um dos principais motivos para o atraso brasileiro, em editorial da terceira edição, intitulado "Reforma necessária". O amor e respeito às instituições era reconhecido, desde que assegurassem desenvolvimento. Contudo, o contexto educacional mineiro explicitado parecia destoar desta premissa:

> Há desorganização completa na instrução primária do Estado, ao passo que desapareceu nele a instrução profissional. Quando as escolas, em pequeno número, se enchem por aí de uma bela infância cheia de vigor e promessa, os pais não creem que sejam consideráveis os resultados que seus filhos obtenham em aulas sem higiene e sem princípios pedagógicos; mantém aí seus filhos contemporizando, e à espera da boa vontade dos poderes públicos em prol de uma reforma proveitosa (O LABOR, 18/7/1905, p. 1).

Desse modo, ao descrever um crítico quadro da educação mineira – poucas escolas, sem higiene e princípios pedagógicos –, apostava e cobrava a missão do Estado de organizar e ofertar instrução, de acordo com modernos ensinamentos e resultados produtivos, cujo caminho era a reforma do Ensino Primário.

A necessidade de criação de escolas primárias para o operariado mineiro e seus filhos era tema de carta ao redator redigida por Alberto Lopes Bastos, publicada no quarto número do jornal, para o qual, se pão dava força física, instrução dava força moral, sendo, por isso,

> [...] muito necessárias as escolas, para evitar que os filhos do operário, mais tarde, tenham de empunhar a gazua e a dinamite. Se criarmos escolas para os desventurados do trabalho, eles se salvarão na arca santa das letras [...]; e assim eles serão o amparo forte da pátria, o esteio inabalável da República, sua garantia e o seu futuro; e de joelhos agradecerão a grandiosa Confederação Auxiliadora dos Operários de Minas (O LABOR, 2/8/1905, p. 4).

Mais uma vez a instrução era compreendida como garantidora do desenvolvimento nacional. No entanto, é possível inferir, em decorrência da referência feita à Confederação, que o autor estivesse se reportando à criação de uma escola atrelada à associação, e não a uma devida tarefa estatal tal qual abordado em "Reforma necessária". Isso porque nos números subsequentes de "O Labor", especificamente na sexta e sétima edição, informava-se o estabelecimento e funcionamento de escola noturna gratuita da Confederação para os operários entre setembro e outubro de 1905.

Em fevereiro de 1906, na décima edição do jornal, havia, na seção de informes da Confederação, um aviso do restabelecimento das aulas diurnas para crianças, filhos dos sócios da Confederação, e noturnas para os sócios homens. O retorno das atividades implicava a ausência de sua oferta por um período. Ainda que não tenha sido determinada a sua causa, possivelmente, esse tempo sem aulas ocorreu em razão do término de um ciclo e início de outro.

Ainda que a maior frequência dos textos seja relativa ao Ensino Primário, outros temas foram abordados, como em relação à criação de uma biblioteca para utilização dos trabalhadores, crianças pobres das escolas da Confederação – cujas aulas seriam restabelecidas – e público em geral, tratado em circular da décima edição do periódico. Com essa finalidade, a diretoria solicitava o envio e doação de livros e outras publicações para compor a biblioteca.

Outra associação, o Centro Confederativo dos Operários, foi fundado a partir das resoluções do Primeiro Congresso Operário Mineiro, realizado em abril de 1907, em Sabará. A ação do Centro era qualificada, em seu jornal "O Confederal", como "moderada", visto que argumentava a favor de negociações entre operários e patrões e exigia do governo a efetivação de leis a fim de melhorar a situação do operariado mineiro. Ainda no ano de 1907, o Centro publicou cinco edições de "O Confederal" com o objetivo de reivindicar direitos para os operários, além de empenhar-se pela instrução dos trabalhadores e de seus filhos, tendo como principal bandeira combater o analfabetismo.

No número prospecto do jornal, foram apresentadas as conclusões do Congresso Operário Mineiro, dentre as quais destaca-se a terceira, re-

ferente à reivindicação ao governo do Estado para a fundação de escolas noturnas nos centros fabris e industriais e de escolas profissionais e de belas artes em Minas Gerais, além da concessão de auxílio pecuniário às escolas fundadas por associações.

Havia, também, exposição da Comissão Central do Centro Confederativo dos Operários sobre alguns tópicos debatidos durante o Congresso e sobre os quais publicizava "ao povo mineiro", nomeadamente aos operários e governo. Dentre esses assuntos, a instrução assumia lugar central, considerada ponto irradiador da ação operária. Para tal, contava com as associações operárias para lutar contra o analfabetismo, difundindo instrução e educação para o operariado por meio da criação de escolas noturnas em suas sedes. Solicitava que as associações informassem os centros fabris em que havia operários suficientes para solicitação de escolas do governo, e afirmava:

> [...] pois se o governo do Estado diz a todo o momento que é preciso acabar com o obscurantismo, educar e instruir o povo, certo nos dispensará quaisquer divagações a respeito da necessidade palpitante do desenvolvimento da instrução e da educação do povo, questões largamente tratadas pelo sr. Presidente do Estado em seu manifesto programa e para o qual apelamos, confiando que nos auxilie na solução desta parte do problema, que é também de interesse geral, afim de que grande número de operários, que mourejam ativamente no trabalho, depauperando suas forças, para ganharem o pão quotidiano, que lhes sustenta a energia vital, possam, à noite, encontrar na escola, no livro, o pão espiritual que alimentará seu espírito abatido, pela faina exaustiva de um lidar insano, e que lhe ensinará o caminho do dever, da honra e da dignidade, tornando-os assim aptos para a conquista do bem estar comum [...] (O CONFEDERAL, 2/5/1907, p. 3).

Assim como exposto na revista da ABT e em "O Labor", a ignorância e o obscurantismo eram tidos como as verdadeiras causas dos males que degradavam a humanidade, concepção que o jornal afirmava ser partilhada e confessada em documentos pelo presidente do Estado e Secretário do Interior. Por isso, o Centro Confederativo, por meio de seu jornal, apelava para o auxílio do presidente do Estado para a solução dessa questão.

O texto prosseguia cobrando do governo a decretação da obrigatoriedade da frequência das escolas primárias do Estado, criando penas para pais e tutores negligentes, uma outra medida que poderia garantir a diminuição das altas taxas de analfabetismo, possibilitando a "emancipação operária" e progresso do país.

Novamente, em artigo que iniciava a primeira edição de "O Confederal", intitulado "Instrução operária", elencava-se a instrução como ação primordial para a conquista dos projetos vinculados à classe operária, afirmando-se que "a ignorância do homem de trabalho é o seu pior inimigo" (O CONFEDERAL, 1/6/1907, p. 1). Para tanto, era necessária a eliminação do analfabetismo entre o operariado.

Importantes questões para a classe operária foram relacionadas na quarta página do número prospecto, as quais, segundo o periódico, ainda careciam de diálogo, como a fundação de estabelecimentos de educação profissional, a gratuidade da instrução secundária e superior, e a fundação de bibliotecas.

A Confederação Católica do Trabalho (CCT) foi criada em 1919, embasada nas ideias da encíclica papal *Rerum Novarum*, por isso, seu propósito era auxiliar na solução da questão operária dentro do princípio da harmonia social. Seu jornal, "O Operário", foi publicado ao longo da década de 1920 para colaborar na divulgação do programa da Confederação. Nesse sentido, a CCT também participou do debate das questões centrais de reivindicação do operariado, especificamente no contexto operário de Belo Horizonte, quais sejam: descanso dominical, jornada de trabalho de 8 horas, habitações para os operários, campanha por um salário justo. Além disso, esteve engajada em ações para a promoção da educação dos trabalhadores.

Com o surgimento da CCT, uma parte significativa das associações operárias passou a adotar suas proposições e atuar em conjunto, resultado do processo de arregimentação promovido pela militância católica. A Confederação não somente liderou o movimento operário da cidade até a década de 1930, como foi responsável pela criação de alguns sindicatos organizados por categoria profissional, principalmente no curso da década de 1920.

Após esse período, houve adequação da Igreja Católica às orientações de Roma baseadas na encíclica *Quadragesimo Anno*[8], publicada em 1931, quando "não se tratava mais de criar e controlar as organizações operárias, mas de estruturar os leigos numa organização política com um projeto para a sociedade, mobilizando e formando opiniões" (LE VEN; NEVES, 1996, p. 86).

Acerca das demandas educacionais em "O Operário", na primeira edição, de 19 de junho de 1920, era anunciada a pretensão de instalação de um curso operário noturno para os sócios da CCT. Em seu programa, havia aulas de português, aritmética, geografia e história do Brasil, as quais ocorreriam no período noturno, de segunda a sábado, sob coordenação do professor e fundador do periódico, Campos do Amaral. As matrículas seriam realizadas em junho daquele ano, nos locais especificados: salão do Colégio Pio XII ou na Confederação Auxiliadora dos Operários.

Outra questão concernente ao Ensino Primário foi realizada em sessão ordinária dos sindicatos vinculados à CCT, da qual alguns debates foram publicados em edição do periódico de agosto de 1921. Ao que parece, dois membros do sindicato dos pedreiros propuseram – o que foi posteriormente deliberado – que este sindicato provesse meios para a criação de aula noturna de desenho e geometria para os operários que quisessem, possivelmente uma necessidade advinda do exercício da profissão. Para esse projeto, havia 15 sócios interessados pelo início das aulas.

Apesar dessas demandas, em edição de 25 de julho de 1929, o jornal informava, entre outras ações, a construção de sua sede para instalação de curso noturno e biblioteca. Não havia nenhuma menção às aulas anteriormente estabelecidas pela CCT. Logo, devido à insuficiência de informações, não se pode afirmar se as duas intenções de imediato se efetivaram. No Anuário Estatístico de Belo Horizonte, de 1937, a Escola da Confederação Católica do Trabalho aparece relacionada como escola de Ensino Primário supletivo, localizada na Rua dos Guaranis, sede da CCT na região central da capital mineira.

8 A encíclica *Quadragesimo Anno* reforça a doutrina econômica e social da Igreja, esclarecendo determinados pontos, indicando a reforma cristã dos costumes como via de restauração e aperfeiçoamento da ordem social.

Novamente, entre os periódicos operários analisados, a instrução, particularmente a alfabetização, era defendida como prerrogativa para o progresso das classes tidas como "populares". Nesse sentido, "O Operário", de maio de 1925, em texto de autoria do político e militante católico Furtado de Menezes, corroborava os feitos do governo de Minas Gerais a favor da instrução e elevação intelectual da população pobre. Segundo o periódico, desde a administração de Artur Bernardes[9], as páginas do "Minas Gerais", órgão oficial do governo mineiro, apareciam repletas de decretos de criação de escolas e nomeações de professores. Essa disposição teria sido continuada no governo de Melo Viana, destacado, principalmente, pela criação da escola maternal.

Por meio de seu jornal, a CCT reforçou seu alinhamento em relação às ações governamentais. O jornal quase nunca se posicionava contrário ao governo. Desse modo, mesmo quando alguma crítica social era feita, buscavam-se argumentos conciliadores.

Alguns meses depois, em reportagem de capa, de setembro de 1925, era destacada uma mensagem de Melo Viana acerca do progresso do Ensino Primário, enfatizando seu esforço na eliminação do analfabetismo no Estado e a elevação dos vencimentos dos professores.

Anos mais tarde, em 1929, os debates referentes ao governo se efetivaram segundo a permissão do ensino religioso nas escolas públicas, tendo-se em vista a orientação católica da CCT. Em um primeiro momento, em edição do jornal de março, era defendida uma emenda à Constituição a fim de permitir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Semanas depois, em abril, o jornal comunicava a realização de uma manifestação em agradecimento ao presidente do Estado, Antônio Carlos[10] considerado responsável pela permissão do ensino religioso nas escolas. Não obstante, esse ato somente foi normatizado pelo legislativo mineiro em outubro de 1929, por meio da lei n. 1.092, que autorizou a instrução religiosa facultativa, em horário escolar, nas escolas mantidas pelo Estado, sem discriminação de nenhuma religião.

9 Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1918 e 1922.

10 Presidente do Estado de Minas Gerais entre 1926 e 1930.

Amaral (2015) afirma que, desde 1912, 6 anos após a proibição do ensino religioso nas escolas públicas em decorrência de reforma de ensino realizada durante governo de João Pinheiro (1906), essa era uma campanha católica, à época encabeçada pela União Popular.

## Conclusão

Belo Horizonte foi inaugurada em 1897, ainda com grande parte do planejamento de construção a ser executado. Esse processo demandou significativa contratação de mão de obra de diferentes locais e especialidades. Apesar disso, os governantes não planejaram acesso aos trabalhadores de equipamentos básicos, como escola e moradia. Nesse contexto, as associações operárias constituíram um meio de reivindicar direitos básicos, sendo algumas demandas publicadas em periódicos operários.

De modo geral, o movimento operário da capital apresentou feições reformistas, cujas demandas eram acompanhadas e mediadas pelos poderes públicos, caso das associações analisadas, o que pode ser percebido a partir das demandas por escola em seus impressos. Além do vínculo governamental, outra característica marcante dessas organizações de trabalhadores foi a relação com a Igreja Católica.

As demandas das associações, contidas nos periódicos, foram coerentes com a precariedade escolar em Belo Horizonte e a desigualdade na permanência na escola. As primeiras escolas primárias foram criadas no centro da cidade, na zona urbana e, ainda que os operários não residissem nesse local, sabe-se que seus filhos frequentaram as escolas ali constituídas. Isso demonstra tanto o desejo das camadas populares por instrução como a ausência de condições de frequentá-las regularmente, devido às dificuldades de acesso, à pobreza e ao trabalho das crianças.

Entretanto, as demandas identificadas nos periódicos também reforçam a constatação da ausência de escolas públicas nos aglomerados em que residiam. Isso pode ser exemplificado pela criação do primeiro grupo escolar de Belo Horizonte, na zona urbana, em 1907; ao passo que, nos subúrbios da cidade, esse formato de escola somente chegou em

1911. Ademais, cabe destacar que os grupos escolares suburbanos não contavam com o mesmo investimento daqueles localizados no centro e, além disso, eram majoritárias as escolas isoladas. No caso da educação de adultos, o primeiro grupo escolar somente foi criado em 1917. Para esse feito, a atuação das associações foi fundamental.

Foi apurado que, a despeito das demandas por escola das associações operárias geralmente remetidas ao governo, o número de escolas, bem como a qualidade e organização da escola primária em particular, era insuficiente e ineficaz para o atendimento da população trabalhadora de Belo Horizonte. Tal constatação dificultou a eliminação do analfabetismo, visto nos impressos operários como um dos entraves para o aperfeiçoamento da classe operária, fato que atravancava a conquista de direitos.

## Referências

AMARAL, Deivison. **Catolicismo e trabalho**: a cultura militante dos trabalhadores de Belo Horizonte (1909-1941). 2015. 192 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em História, Campinas, 2015.

ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar. A escola primária e o ideário republicanista nas mensagens dos presidentes de Estado: investigações comparativas (1893-1918). *In*: SOUZA, Rosa Fátima de (org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 105-145.

DUTRA, Eliana. **Caminhos operários nas Minas Gerais**: um estudo das práticas operárias em Juiz de Fora e Belo Horizonte na Primeira República. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.

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 de; NOGUEIRA, Vera Lúcia. A escola primária noturna na política educacional mineira (1891-1924). *In*: FONSECA, Thaís Nívia; VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**: temas e problemas. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 532-555.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; NICÁCIO, Karina Fernandes. Escolarização e territorialidade na cidade republicana: Belo Horizonte (1897-1912). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 377-396, jan./abr. 2017.

LE VEN, Michel Marie; NEVES, Magda. Belo Horizonte: trabalho e sindicato, cidade e cidadania. *In*: NEVES, Magda; DULCI, Otávio (orgs.). **Belo Horizonte**: poder, política e movimentos sociais. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 75-106.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 18, p. 203-222, set. 1997.

VERIANO, Carlos. **Belo Horizonte**: cidade e política: 1897-1920. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

## Fontes

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE TIPOGRÁFICA. **Estatutos da Associação Beneficente Tipográfica de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 1904.

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE TIPOGRÁFICA. **Revista Comemorativa da Associação Beneficente Tipográfica**. Belo Horizonte, 1925.

CENTRO CONFEDERATIVO DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS. **O Confederal**. Belo Horizonte, 1907.

CONFEDERAÇÃO AUXILIADORA DOS OPERÁRIOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **O Labor**. Belo Horizonte, 1905-1906.

CONFEDERAÇÃO CATÓLICA DO TRABALHO. **O Operário**. Belo Horizonte, 1920-1929.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 1.960, de 16 dez. 1906**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 3.191, de 9 jun. 1911**. Aprova o Regulamento Geral da Instrução do Estado. Belo Horizonte, 1911.

MINAS GERAIS; SECRETARIA DA AGRICULTURA. **Anuário Estatístico de Belo Horizonte – Ano I – 1937**. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística Geral, 1937.

# CAPÍTULO 6

## A Escola de Preservação Padre Sacramento: políticas de assistência às crianças desvalidas em São João del Rei e o aprendizado rural (1929-1933)

*Adélia Carolina Bassi*

Este artigo baseia-se nos resultados da pesquisa de Doutorado[1] desenvolvida entre os anos de 2013 e 2017, cujo objetivo foi investigar as propostas educativas elaboradas para a regeneração de crianças desvalidas nas primeiras décadas do século XX, especialmente aquelas desenvolvidas na Escola de Preservação Padre Sacramento, fundada em São João del-Rei, Minas Gerais, no ano de 1929. A criação dessa instituição insere-se no contexto da aprovação de legislação voltada para a assistência e a proteção dos menores, principalmente o Código de Menores (BRASIL, 1927) e o Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes (MINAS GERAIS, 1928a). A Escola Padre

1 "À terra, ao trabalho e à vida rural": Políticas de assistência à infância desvalida em Minas Gerais e a Escola Padre Sacramento, São João del-Rei (1929-1972), tese defendida em 2017, sob orientação da profa. dra. Cynthia Greive Veiga. A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), por meio de bolsa de Doutorado.

Sacramento permaneceu em atividade até o ano de 1972, passando por momentos de reestruturação administrativa e pedagógica. Nos primeiros anos de existência, a Escola esteve submetida ao poder público e, em 1943, foi entregue à Inspetoria Salesiana do Sul do Brasil, funcionando como instituto subvencionado pelo Estado até o fim de suas atividades.

A hipótese central da investigação é que, nas proposições formuladas para a infância, o meio rural se apresentou como local privilegiado de regeneração, tendo em vista o isolamento e o tipo de atividade laboral, em contraposição às oportunidades de experiências presentes na vida urbana, em que as crianças estariam mais expostas a vícios e situações de maus exemplos. No Código de Menores bem como nas leis posteriores, há uma clara orientação para que as escolas destinadas às crianças desvalidas fossem instaladas no campo[2] e as atividades de reversão e prevenção da marginalidade fossem, prioritariamente, voltadas para a agricultura. Desse modo, as medidas assistenciais tiveram como foco principal não somente a educação para o trabalho, mas para o trabalho agrícola.

O recorte temporal da tese incluiu a criação da Escola e seu funcionamento até o término de suas atividades, abrangendo as alterações na gestão, organização pedagógica e suas instalações. A presente análise, no entanto, dedica-se aos anos de 1929 a 1933, período no qual fora designada como Escola de Preservação, denominação prevista na legislação aprovada em níveis nacional e estadual.

No aspecto teórico-conceitual, destaca-se a sociologia de Norbert Elias, fundamental para a análise das relações de poder que envolvem a produção social de grupos inferiores. Pode-se dizer que o modelo teórico proposto por Norbert Elias e John Scotson (2000) contribui para o melhor entendimento dos processos de exclusão social aos quais as crianças de infância desvalida estiveram expostas[3]. Os autores afirmam que a relação

2 Embora possa se falar hoje nas diferenças semânticas entre as palavras "campo" e "rural", como alertam Écio Portes e Apolliane Santos (2014), neste estudo, optou-se por manter ambas as expressões de acordo com o encontrado na documentação pesquisada.

3 Embora os estudos de Elias e Scotson (2000) tenham sido desenvolvidos tendo por base um determinado grupo em um contexto social distinto do aqui pesquisado, o que os autores propõem é um modelo teórico de análise sociológica por meio da figuração estabelecidos-outsiders. Para os autores, "pode-se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se

entre estabelecidos e outsiders é marcada por estigmatizações usadas pelos grupos de elevado poder e prestígio para desqualificação dos outsiders. Como se sabe, a infância pobre foi estigmatizada, principalmente ao ser caracterizada como desvalida, ou sem valia, referindo-se à sua condição de marginalidade.

Para a discussão a respeito das concepções políticas e pedagógicas sobre ensino rural, fez-se necessário compreender as concepções e discussões relativas às tensões entre o campo e a cidade, tendo em vista que esse conflito permeia os argumentos para a elaboração de políticas púbicas de ensino rural. Aqui, faz-se importante destacar os termos "rural" e "urbano" a partir das discussões desenvolvidas pela Sociologia Rural, cujas análises focalizam a problematização das tensões campo-cidade.[4] O sociólogo José de Souza Martins (1986), ao analisar as produções da área, constatou que os estudos, frequentemente, sustentaram-se na polarização entre tais meios, já que as características apresentadas delatam duas realidades em oposição. Segundo o autor, as dicotomias estiveram presentes nas formulações da Sociologia Rural, particularmente a partir década de 1930, acarretando a produção de um conhecimento, que, paradoxalmente, foi produzido para a superação do rural pelo urbano.

Pode-se dizer que essas tensões incidiram, também, sobre as propostas de educação formuladas para o campo, uma vez que as proposições enfatizavam o domínio das cidades sobre o meio rural. Há que se levantar a hipótese de que os projetos de educação rural teriam sido constituídos pelos valores da vida urbana e, contraditoriamente, acabaram por negar a própria vida rural (PINHO, 2009).[5]

---

acredita ser universal – um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala" (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

4 Nesse ramo, a definição das categorias rural e urbano não é homogênea e constitui um problema complexo, derivado das diferenças teóricas ocasionadas pelas visões dualistas da realidade e pela tendência de utilização de esquemas rígidos para enquadrar grupos e classes sociais (SOTO, 2006).

5 Ressalta-se que a associação entre educação e os benefícios proporcionados pelo campo não é novidade. Em 1762, Jean-Jacques Rousseau (1995), em seu livro clássico "Emílio ou, da educação", afirmava que deveriam ser conservadas nas crianças a inocência e as virtudes próprias do estado de natureza do homem, remetendo-se a uma bondade humana inata. Desse

Em relação à discussão das proposições pedagógicas, destaca-se a significativa contribuição do campo da História da Educação Social,[6] tendo em vista que se apresenta como alternativa metodológica para estudos de instituições e de propostas educacionais, que se diferenciam quanto aos sujeitos a que se destinam, a infância abandonada, bem como ao tipo de instituições, em contraste com as ofertas de instituições educacionais regulares.

Como fontes documentais de pesquisa, utilizaram-se registros variados, como legislação, jornais publicados na época e documentos escolares. A pesquisa documental se fez no Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, no Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (CSDP), da cidade de Barbacena, e no Arquivo Histórico do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em São João del-Rei. Os dados encontrados se relacionavam tanto à história da assistência no Brasil, de modo geral, quanto ao funcionamento da Escola Padre Sacramento, em particular.[7]

Este texto foi organizado em duas seções. Na primeira, investiga-se o processo de instalação da Escola Padre Sacramento, nos arredores do núcleo urbano da cidade de São João del-Rei, em um contexto no qual emergia o emprego da palavra "menor" para designar a infância marginalizada. Na segunda, são averiguadas as determinações contidas no Código e no Regulamento da Assistência, que regulamentaram as medidas de proteção no Brasil e em Minas Gerais. Examina-se como a instituição pesquisada procurou aplicar as determinações legislativas, principalmente aquelas que prescreviam o trabalho agrícola como meio eficaz de recuperação de crianças.

---

modo, ao imaginar o crescimento do menino Emílio, desde seu nascimento até a idade adulta, Rousseau (1995) defende que sua formação devia se dar longe das cidades.

6 Apoiando-se em Barros (2005), Veiga (2012) defende que se está diante de um domínio da História da Educação – a História da Educação Social –, ou seja, uma área de concentração ou campo de investigação, que se dedica a esse tema de pesquisa.

7 A documentação encontrada não fornecia informações que permitissem trazer à tona a identidade dos alunos, dos professores e dos demais sujeitos da pesquisa. Portanto, algumas questões, como o perfil das crianças atendidas, a idade e a organização das classes os docentes das aulas, não puderam ser elucidadas.

## O desvalimento como problema social: a preservação na Escola Padre Sacramento e a produção do léxico relacionado à infância

> É uma afronta lastimável, á civilização dos grandes centros, ao luxo que reina nas capitais [...], ao lado dos arranha-céus, de belas avenidas asfaltadas, um pobre aleijado, mendigando, de chapéu na mão, um niquel aos transeuntes [...]. Em São João já tivemos, anos passados [...] cerca de duas centenas de pobres que percorriam nossas ruas [...]. É necessário portanto, para que não se perca o trabalho já de tantos anos, que ao lado das autoridades, os particulares recusam-se suas esmolas na porta para darem-nas ás associações, que saberão levá-las aqueles que realmente estão na miseria e precisam do amparo dos corações generosos (sic) (A ESMOLA..., 1931, p. 3).

Essas palavras nos introduzem aos problemas relacionados à pobreza presentes nos primeiros anos do século XX não só na cidade de São João del-Rei,[8] mas na maioria das cidades que cresciam pelo País. A presença da grande massa desocupada, que vagava pelas ruas, ameaçava a ordem e os ideais civilizatórios almejados na época.

No bojo da questão que envolvia o recolhimento da população pobre, outra preocupação despontava: se conviver com a massa de desocupados adultos era um problema, o que fazer com adolescentes e crianças? Nesse sentido, as questões relativas à problemática do desvalimento revelam as transformações ocorridas nas sociedades modernas face ao problema da pobreza e, especialmente, da criança pobre.

Com o objetivo de atender à população infantil desvalida do estado de Minas Gerais, a criação da instituição de preservação foi vista como importante melhoramento para o contexto educacional de São João del-Rei. De acordo com a legislação em vigor no Estado, as instituições de preservação tinham como objetivo "recolher e cuidar dos menores desprovidos de assistencia, para tratal-os preventivamente, dando-lhes

8 Dados referentes ao recenseamento, realizado no ano de 1920, apontam que a população de São João del-Rei era de 42.350 habitantes. Além da sede, nessa época, o município era constituído por nove distritos (BRASIL, 1928).

educação moral, religiosa, physica, intellectual e profissional (sic)" (MINAS GERAIS, 1928a). Pretendia-se educar os costumes, corrigir posturas e instaurar novos hábitos, livrando a nova geração dos perigos das corrupções e da criminalidade.

Em 1929, o presidente do Estado, Antonio Carlos, sancionou três decretos direcionados à fundação do estabelecimento na cidade. O primeiro abria crédito especial para sua instalação (MINAS GERAIS, 1929a). O segundo dava a denominação de "Padre Sacramento" à escola, em homenagem a um religioso, que, conforme a imprensa local, dedicou-se ao amparo da infância desvalida (MINAS GERAIS, 1929b). Finalmente, em 4 de outubro, foram criadas duas classes primárias anexas à Escola de Preservação (MINAS GERAIS, 1929c). Para oficializar a inauguração, uma solenidade aconteceu, no dia 19 de julho, com a presença do presidente do Estado.

Embora a lei fixasse a idade mínima de 8 e máxima de 18 anos para as instituições de preservação, de acordo com o registro do livro de matrícula, entre os anos de 1929 e 1930, ingressaram na Escola alunos de variada faixa etária, contando entre sete e 20 anos. No primeiro ano de funcionamento, a Instituição recebeu 60 alunos provenientes de Belo Horizonte, da própria cidade e dos arredores e, no ano seguinte, mais 21 alunos foram matriculados, totalizando 81 alunos.

Reconhecidamente, os primeiros anos republicanos são marcados pelos discursos de políticos e intelectuais, que designavam a infância desvalida como aquela necessitada de amparo e assistência. Direcionado a meninos e meninas em situações marginais, o termo "desvalido", usado a partir do final do século XIX, indicava, na perspectiva de estudiosos, "aquêlle que não tem valimento – desgraçado, miserável" (RIZZINI, 1995, p. 104). Os dicionários de época, também, o definiam como aquele "que não tem valimento para com alguem; que não tem pessoa que o proteja, e lhe valha" (SILVA, 1922, p. 672). Destaca-se, ainda, que tanto no discurso legislativo como nas falas dos intelectuais, a palavra referia-se às pessoas menores de 18 e até mesmo 21 anos, englobando, em uma mesma categoria, jovens, adolescentes e crianças.

Conforme Cynthia Veiga (2012), o prefixo "des" confere significado a essa situação – não ser válido dos pontos de vista físico, material e cultural, o que sugere que o sentido de "ter validade" em uma determinada sociedade é uma construção histórica. Isso explica, por exemplo, que "desvalido" tenha sido utilizado para se referir à criança abandonada, órfã pobre, notadamente a partir do século XIX. Segundo Vicente Faleiros (1995, p. 50), os discursos e as práticas referentes à infância distinguiam os "desvalidos dos válidos, tanto econômica como sociopoliticamente".

O emprego da palavra "desvalido" liga-se, portanto, à condição de marginalidade social caracterizada, principalmente, por fatores econômicos, morais e intelectuais no contexto de desenvolvimento do capitalismo e de industrialização. Desse modo, constata-se, no século XX, uma intensificação das discussões sobre a infância dita "desvalida" ou "desvalida da fortuna"[9].

Além desses termos, muitos outros foram utilizados para designar crianças marginalizadas, que, de alguma forma, precisavam de assistência. Lembrando a heterogeneidade do léxico relacionado à infância, José Gondra (2004) destaca os termos: perigosos, ignorantes, desvalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, expostos, abandonados, desamparados, miseráveis, pobres, inocentes e enjeitados. Investigando as mensagens dos presidentes do estado de Minas Gerias, Irlen Gonçalves (2012) identifica as expressões: alunos pobres, alunos desprotegidos, meninos indigentes, menores desamparados, menores abandonados, menores delinquentes, menores desvalidos, menores pervertidos e infância desprotegida da sorte.

Com o processo de institucionalização da infância marginalizada e a difusão de leis que buscavam regulamentar as iniciativas assistenciais em todo o País, produziu-se, ainda, outra adjetivação pautada na ideia de menoridade. A palavra "menor" acabou substituindo grande parte do vocabulário utilizado anteriormente conforme Maria Alvim e Licia Valladares (1988). As autoras destacam que a terminologia relacionada à infância no

9 Na visão de Felipe Guimarães (2014, p. 56), o uso da expressão "desvalido da fortuna" remete à ideia de que a "falta de validade social é originada de uma deficiência individual ou do desvio de um padrão de evolução universal da qualidade de vida".

Brasil passou por significativas alterações, de "santa infância, expostos, órfãos, infância desvalida, infância abandonada, petizes, peraltas, menores viciosos, infância em perigo moral, pobrezinhos sacrificados, vadios, capoeiras, passou-se a uma categoria dominante – menor" (ALVIM; VALLADARES, 1988, p. 17).

Para Fernando Londoño (1996, p. 129), a palavra menor reuniu a categoria de criança em "situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem". Embora a expressão já aparecesse em diversos textos judiciais, o Código de Menores (BRASIL, 1927) consolidou a associação entre as crianças excluídas (abandonadas, pervertidas, delinquentes) e o termo "menor".[10] É imprescindível lembrar que menor "nunca designava filhos de famílias das camadas médias e altas" e sobre esse público pesavam "conotações negativas e desqualificantes" (LEITE, 2011, p. 21). A palavra passou a nomear a criança pobre brasileira sob o risco de se tornar criminosa ou delinquente. Nessa perspectiva, o léxico relacionado à infância desvalida remetia a uma realidade social excludente, que demandava assistência e institucionalização para efetiva inserção social.

A partir dessas indicações, há que se problematizar o fato de que a caracterização de uma infância desvalida só foi possível pela elaboração das representações de uma infância desejada, principalmente no âmbito das sociedades modernas. A estruturação de práticas de assistência a crianças esteve associada às mudanças das sensibilidades e à reordenação familiar desde o século XVIII. Em consequência, as atitudes de abandono e de violência em relação às crianças tornaram-se comportamentos cada vez mais rejeitados e ampliaram-se as ações de proteção à infância (VEIGA, 2012). Analisar a problemática do desvalimento, portanto, implica, também, refletir nos modos como a pobreza foi pensada em determinada época e quais medidas foram elaboradas para o enfrentamento dessa questão.

10 Anteriormente, a expressão era usada como sinônimo de adolescente ou jovem e indicava limites etários em relação à emancipação civil. Como esclarece Londoño (1996), no Brasil Colônia, "menor" aparecia frequentemente associado à menor idade. Após a independência, o termo foi utilizado pelos juristas para a "determinação da idade, como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos" (LONDOÑO, 1996, p. 130). No século XX, portanto, começou a ser associado a crianças infratoras e abandonadas.

## A Escola de Preservação Padre Sacramento e a institucionalização da infância desvalida

> A Escola de Menores, não somente aproveitou o antigo predio da velha fabrica de lacticinios e o pavilhão, ambos abandonados, como ainda constitue um novo, de estylo moderno. Demais, o Sr. Bias Fortes prometeu que, antes de deixar o Governo, a escola teria 200 alumnos, podendo por enquanto comportar apenas 60 (sic) (S. JOÃO D'EL-REI, 1929, p. 1).

Em 1929, a imprensa são-joanense informava sobre o aspecto físico do espaço destinado à recém-inaugurada Escola de Preservação, que foi instalada em dois prédios públicos, os quais, na época, encontravam-se abandonados. Tratava-se de uma antiga fábrica e de um pavilhão construído originalmente em comemoração ao segundo centenário da elevação de São João del-Rei à vila. Para o funcionamento da Escola, foram feitas adaptações e construídas novas acomodações para o alojamento de crianças e adolescentes.

Em geral, tratada pela imprensa e pelos discursos políticos e religiosos como instituição modelar, a Escola de Preservação Padre Sacramento expressava, de modo concreto, em seu funcionamento, as iniciativas do poder público de proteger crianças como previsto no Decreto nº 17.943-A, o Código de Menores (BRASIL, 1927).

O texto que consolidou a assistência no Brasil foi extremamente minucioso, apresentando 231 artigos, divididos em uma parte geral, com 11 capítulos, e uma parte especial, contendo cinco capítulos, que organizavam o Juízo de Menores na capital do País. Percebe-se que a legislação é uma versão ampliada de um decreto aprovado no ano de 1926 sobre o mesmo tema, no qual se manteve a estrutura e adicionaram-se novas disposições[11].

O regulamento apresentava uma perspectiva correcional e disciplinar fortemente ancorada nos saberes higiênicos além de incorporar a ideia

11 Até a consolidação da legislação especificamente formulada para menores, tem-se um longo processo de construção da noção de proteção à infância e reformulação dos regimentos penais brasileiros. As primeiras tentativas de reforma surgiram em princípios do século, quando Lopes Trovão, em 1902, apresentou um projeto ao Senado.

de que a proteção da criança significava, também, a proteção da sociedade. Destaca-se, que, segundo Sônia Camara (2010, p. 305), ao prever a regeneração das crianças em institutos disciplinares, em consonância com medidas adotadas em países como Portugal, Bélgica e França, a legislação brasileira procurava, também, demarcar seu caráter "avançado", moderno.

O Código, notavelmente, articula a condição de pobreza e abandono à criminalidade, definindo o público ao qual se dirigia. Por outro lado, a lei procurou regulamentar alguns direitos civis em debate naquele contexto e sob pressão dos movimentos sociais. Foram incluídos no texto regulamentações do trabalho infantil e adolescente, cuidados básicos em relação às crianças menores de dois anos, regulamentação da adoção e extinção definitiva do sistema de rodas[12].

No caso da legislação do trabalho, foi estabelecida a proibição de menores de 12 anos em quaisquer atividades laborais. Ressalvou-se, no entanto, o impedimento para jovens entre 12 e 14 anos, que, indispensavelmente, trabalhassem para a própria subsistência ou dos familiares, desde que recebessem a devida instrução escolar[13]. Além disso, o Código previa que os aprendizes menores de 14 anos não poderiam passar mais de três horas por dia no ensino manual ou profissional e deveriam, obrigatoriamente, receber o Ensino Primário.

As prescrições relacionadas ao trabalho merecem atenção, pois apresentam uma contradição entre as proibições previstas em lei e as medidas assistenciais empreendidas nas escolas de regeneração. Aqui, refere-se ao fato de que, mesmo sendo vedado o trabalho de menores de 12 anos em todo o País, as escolas de preservação, que recebiam meninos dessa idade, adotavam como prática educativa o trabalho em lavouras e oficinas. Essa questão leva a indagar sobre a quais grupos destinava-se

12 Segundo Maria Marcilio (2011), a roda dos expostos pode ser considerada uma das instituições brasileiras de mais longa duração. Criada na Colônia, perpassou o período imperial e manteve-se ainda na República até a década de 1950. O sistema de rodas de expostos apareceu originalmente na Europa medieval como meio de garantir o anonimato do expositor e, assim, estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, desencorajando atitudes de abandono.

13 Para Vânia Araújo (2011, p. 189), apesar do avanço trazido pela lei, a exceção prescrita no caso dos jovens entre 12 e 14 anos constitui uma ambiguidade, já que "subsistência familiar se converte numa premissa em que os efeitos negativos do trabalho para os menores são atenuados".

realmente tal proibição e como o trabalho reveste-se de positividade quando direcionado a crianças desvalidas na época pesquisada.

Com o regulamento de 1927, foram distinguidas legalmente crianças abandonadas, vadias, mendigas, libertinas e delinquentes. Chama atenção a descrição minuciosa desses grupos, incluindo as mais diversas situações que pudessem caracterizá-los. Crianças abandonadas, por exemplo, eram caracterizadas como aquelas que: não tinham habitação certa; possuíam pais ou tutores incapazes de cumprir os seus deveres de guarda; encontravam-se em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem; ou fossem vítimas de maus-tratos.

Já as vadias foram descritas como aquelas que se mostravam "refractarias a receber instruccão ou entregar-se a trabalho sério e util, vagando habitualmente pelas ruas e logradouros públicos" ou aquelas que, retiradas do convívio com os pais, foram "encontradas habitualmente a vagar pelas ruas [...] sem que tenham meio de vida regular, ou tirando seus recursos de occupação immoral ou prohibida (sic)" (BRASIL, 1927).

Crianças e adolescentes classificados como mendigos foram definidos como as que "habitualmente pedem esmola para si ou para outrem [...] ou pedem donativo sob pretexto de venda ou offerecimento de objectos (sic)" (BRASIL, 1927).

O Código define, ainda, as libertinas, ou seja, crianças envolvidas com prostituição ou no convívio com adultos praticantes dessa atividade. Segundo a norma, também, poderiam ser considerados nessa categoria meninos e meninas que "na via publica perseguem ou convidam companheiros ou transeuntes para a pratica de actos obscenos (sic)" (BRASIL, 1927).

Claramente, a regulamentação construía tipologias e classificações bem próximas aos estudos médico-higienistas e aos saberes científicos da época. Como lembra Marta Carvalho (1997, p. 275), sob a perspectiva corretiva, as ciências procuravam conhecer o indivíduo e enquadrá-lo em tipos baseados em "índices de normalidade, anormalidade ou degeneração".

Desse modo, para efeito de aplicação das medidas, a partir das classificações apresentadas, o Código demarca dois grandes grupos de menores: abandonados e delinquentes. No caso dos menores abandonados, as medidas variavam conforme a idade, a saúde, o "estado de

perversão" e a situação social e moral dos pais. Essas crianças poderiam ser entregues a pessoas idôneas ou encaminhadas para internação em hospital, asilo, instituto de educação, escola de preservação, escola de reforma ou, ainda, para tratamento médico, no caso de doença física ou mental. Também, foram enquadradas nesse grupo as crianças consideradas vadias e mendigas.

Em relação ao menor delinquente, caso fosse abandonado, pervertido ou "estiver em perigo de o ser", o Código previa a internação em "asylo, casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idonea por todo o tempo necessario á sua educação contando que não ultrapasse a idade de 21 annos (sic)" (BRASIL, 1927). Se a criança não fosse abandonada, a medida prevista era deixá-la com os pais, podendo o juiz determinar as condições para tal.

Em caso de crime grave praticado por jovens de 16 a 18 anos, o juiz determinaria seu encaminhamento a um estabelecimento para condenados de menor idade ou, se necessário, à uma prisão comum, com separação dos condenados adultos. Poderiam ser aplicadas medidas educativas, como: internação em patronatos; aprendizagem de um ofício; e obrigação da frequência a uma escola, com garantia de bom comportamento ou determinação de liberdade vigiada. Ficou estabelecida, pelo Código, a oferta de "aprendizagem de um officio ou uma arte" e, ainda, "trabalhos manuais" pela instituição que o acolhesse. O bom desempenho nessas funções poderia garantir o desligamento do educando das instituições, caso estivesse "apto para ganhar a vida por meio de officio" ou que se tornasse empregado na própria instituição "em officina da escola como operário" (BRASIL, 1927).

Sendo assim, nas orientações previstas no Código, prevalecem duas ações preponderantes: o recolhimento e a disciplina. Recolher para tirá-lo do ambiente de corrupções e preservá-lo mediante a disciplina dos estabelecimentos destinados à regeneração. A nova legislação coloca como dever do Estado o cuidado com a infância como meio de resguardar a ordem social.

Em Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes, então secretário dos Negócios da Segurança e Assistência Pública, ao expor os motivos pelos

quais pedia a aprovação do Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes, argumentou que "os estabelecimentos para a educação dos menores de que trata o presente regulamento, consubstanciam realmente, no seu conjuncto, princípios de hygiene social, systematicamente organizado para a luta contra a degeneração (sic)" (MINAS GERAIS, 1928b, p. 550).

Para cumprir os objetivos evidenciados na fala do secretário, o decreto mineiro estabeleceu medidas de recolhimento e recuperação de crianças e adolescentes aos moldes do Código nacional. A norma sancionada apresentava 297 artigos divididos em duas partes: Parte Geral e Parte Especial. Na primeira seção, encontram-se a classificação das crianças a serem atendidas e os procedimentos necessários para o recolhimento. Na segunda, estão detalhados os tipos de instituição, ou seja, Abrigo de Menores, Escolas de Preservação, Escolas de Reforma e Escolas para Anormais[14] e as atividades propostas em cada uma delas.

Assim como no Código de Menores, os institutos mencionados pelo secretário seriam destinados a públicos específicos: abandonados, pervertidos, delinquentes e anormais. Pelo regulamento, o Abrigo de Menores seria, teoricamente, um local de triagem e destinava-se a menores encontrados em estado de abandono, que seriam encaminhados para Escolas de Preservação. As Escolas de Reforma dividiam-se entre aquelas que recebiam pervertidos e as que recolhiam delinquentes. Por fim, as Escolas para Anormais eram destinadas a crianças com deficiência física ou intelectual e que se encontrassem em condições de inferioridade perante os considerados "normais".

O estudo realizado por Veiga e Faria Filho (1999) demonstrou que, na prática, essas divisões não se efetivaram pela falta de critério nas internações. Na realidade, a classificação e o encaminhamento das crianças não ocorriam da forma prevista mesmo com a ênfase dada à categorização de menores no discurso legislativo. Por outro lado, o regulamento procurava

14 Nesse ponto, o regulamento mineiro apresenta uma inovação em relação ao Código de Menores e institui as Escolas para Anormais. A lei nacional, apesar de afirmar que menores epilépticos, surdos-mudos e cegos precisavam ser encaminhados a tratamentos especializados, não menciona a criação de instituições com essa finalidade.

uniformizar a finalidade das diferentes instituições criadas, assegurando, por meio do artigo 272, que o objetivo essencial dos institutos seria o preparo dos alunos para o trabalho profissional.

O Abrigo de Menores, devido à sua função de triagem, seria a única instituição que poderia funcionar em centro urbano, e as demais escolas seriam implantadas na zona rural. Ao final da década de 1920, foram criadas, em Minas Gerais, sete escolas de preservação e duas escolas de reforma. Seguindo os propósitos legislativos, as escolas de preservação foram criadas em cidades do interior do Estado ou nos arredores do perímetro urbano.[15]

Em São João del-Rei, o local escolhido foi o "arrabalde de Mattozinhos, na vasta praça de Chagas Doria" (ESCOLA DE PRESERVAÇÃO PADRE SACRAMENTO, 1930, p. 1), local que possibilitava a prática da agricultura. A prescrição em lei de localizar as escolas no meio rural vai ao encontro da concepção do campo como espaço regenerador; ou seja, a ideia de que a reeducação dessas crianças deveria se dar longe dos centros urbanos.

Destaca-se que esse pensamento se estruturava em meio à circulação do movimento denominado "ruralismo pedagógico",[16] que defendia a implantação de escolas rurais para o combate as migrações aos centros urbanos. Um marco nessa discussão foi a publicação de "A Crise Brasileira de Educação" (2006), de Sud Mennucci (1892-1948),[17] no ano de 1930, obra premiada pela Academia Brasileira de Letras e que defendia a existência de uma alma nacional eminentemente rural ameaçada pela expansão das cidades. Além disso, nos anos 1930, estavam em circulação duas propostas

15 As escolas de preservação criadas foram: "Adelaide Andrade", em Rio Branco; "Bueno Brandão", em Mar de Espanha; "José Gonçalves", em Ouro Fino; "Borges Sampaio", em Uberaba; "Padre Sacramento", em São João del-Rei; e Escola de Preservação "Horticultura de Itajubá", em Itajubá (VEIGA; FARIA FILHO, 1999, p. 49).

16 O ruralismo caracterizava-se por um conjunto de proposições que surgiram a partir dos embates republicanos em relação à identidade brasileira. Constituía-se como "movimento de institucionalização, em nível da sociedade civil e da sociedade política, da diferenciação dos interesses agrários no Brasil [...] unificado pelo fim último de restaurar a vocação agrícola do país" (MENDONÇA, 1997, p. 27).

17 Sud Mennucci nasceu na cidade Piracicaba, no interior do estado de São Paulo, em 1892. Atuou como docente, político e jornalista e foi reconhecidamente grande defensor da ruralização do ensino, tema pelo qual se debruçou escrevendo livros e proferindo palestras (FONSECA, 2014).

elaboradas para a educação nos meios rurais: a primeira, que compreendia a escola rural como instrumento de alfabetização, e uma segunda, na qual o ensino no campo era considerado instrumento da qualificação para o trabalho (MENDONÇA, 2012, p. 270).

Quais relações são possíveis identificar nessa conjuntura? Em meio à defesa da vocação agrária brasileira, os ruralistas discutiam sobre a necessidade de formação de mão de obra especializada para os trabalhos no campo e a expansão de escolas rurais.

Importantes educadores da época partilhavam e reforçavam a imagem romantizada do ambiente rural em seus ofícios e modos de vida. Fernando de Azevedo (1937, p. 36), assim, se expressava: "Não é nesses vales [...] onde águas abundantes e claras fazem surgir uma flora magnífica e pastagens exuberantes que se acumulam as maiores reservas físicas e morais, para a renovação de nossas energias, e as mais puras tradições nacionais?".

A exaltação da pureza moral do campo se adequava ao objetivo de regenerar moralmente as crianças desvalidas, argumento fundamental para a instalação das escolas longe dos meios urbanos e para a escolha dos ofícios adequados a esse propósito, como descrito nas legislações assistenciais.

A norma de Minas Gerais prescrevia, além das atividades de cultivo da terra, que cada professor deveria guardar as relações entre os conteúdos de ensino e o trabalho rural de forma que

> no ensino de leitura serão, de preferência, usados livros de assumpto rural; Em língua pátria fará o alumno a maior copia do vocabulário peculiar á profissão, obtido nas suas composições e nos livros manuseados em classe [...]. No ensino de geographia se especializarão os conhecimentos de produtos de industrias agricolas., extrativa vegetal, zonas apropriadas a cada um deles, seu valor comercial. As noções de chimica versarão especialmente no ensinamento pratico de tudo quanto possa aparelhar o alumno para conhecer a terra, os adubos chimicos, as tinas e vernizes [...]. Alem dos hymnos pratrioticos, apprenderão os alunos canticos á terra, ao trabalho e á vida rural (sic) (MINAS GERAIS, 1928a, p. 613).

Em todas essas atividades, era dever do diretor levar em conta a idade do educando para evitar "a sobrecarga ou aversão ao trabalho". No caso de escolas de preservação, foi determinado que haveria, obrigatoriamente, o ensino da agricultura, como formação profissional, e o ensino de um ofício, de forma facultativa, e que contariam com "terreno para horta, jardim, pomar e outras dependências" (MINAS GERAIS, 1928a, p. 583). Além disso, os próprios alunos seriam responsáveis pelo "asseio do prédio (sic), serviços de copa, concertos de roupas, auxilio na cozinha e trabalhos de jardinagem, horticultura e pomicultura" (MINAS GERAIS, 1928a, p. 583). Na Escola de Preservação Padre Sacramento, os alunos deveriam obedecer à seguinte rotina:

> Levantar (5:30 verão, 6h inverno), Banho (6:15 – 6:45), Café (7h), Lavoura (7:15 – 9:45), Almoço (10 – 10:30), Recreio (10:30 – 10:45), Curso primário (11:30 – 15), Café (13:30 – 13:45), Jantar (16 – 16:30), Recreio (16:30 – 18), estudo (18 – 19:45), Chá (19:50), deitar (20h), Silêncio (20:15) (SECRETARIA DO INTERIOR, 1931, p. 1).[18]

Em um relatório sobre a experiência de plantação de trigo, identifica-se o destaque dado ao trabalho rural na escola em questão. O documento descreve as práticas adotadas na agricultura relacionadas ao cuidado com as sementes, às técnicas empreendidas para o plantio e beneficiamento de grãos e aos trabalhos realizados nos terrenos da Instituição pelos alunos sob a orientação dos professores. Outros documentos trazem ainda, indícios do ensino direcionado para o manejo de animais e de máquinas agrícolas, técnicas de irrigação da plantação e, também, estudos meteorológicos voltados para o cultivo de jardins e pomares.

Segundo o decreto, todas essas atividades previstas para os alunos ligavam-se ao objetivo fundamental da escola de assegurar a "integração do menor na vida social" (MINAS GERAIS, 1928a, p. 552). De acordo com Bias Fortes, com a sistematização da assistência em Minas Gerais, o Estado estaria executando o grande trabalho de "evitar por todos os meios que menores

18 Algumas lacunas chamam atenção nessa programação. Entre elas, destaca-se a ausência de atividades entre o recreio da manhã e o Ensino Primário, e à tarde, logo após o Ensino Primário e o jantar. A extensão do recreio das 16h30 às 18h também pode ser questionada.

de indole defeictuosa, por influência de cargas hereditarias [...] ou em consequencia de erros ou deficiência de educação, se contaminem, engrossando, de futuro, as fileiras dos deliquentes profissionais e dos perturbadores da paz e do progresso social (sic)" (MINAS GERAIS, 1928a, p. 550-551). Para ele, "nos paizes prosperos e cultos, reprime-se a vadiagem; restringe-se a fabricação e venda do alcool e impede-se [...] o uso de toxicos; organizam-se sociedades cooperativas, caixas de socorro e colonias agrícolas [...] mais vale prevenir que remediar (sic)" (MINAS GERAIS, 1928a, p. 552). Claramente, Bias Fortes associa a criação de colônias agrícolas às medidas sociais preventivas. Conforme sua argumentação, a prevenção da "vadiagem" passava pela disseminação do trabalho rural como forma de produzir uma inserção mais qualificada de crianças desvalidas na sociedade.

Em 1930, com a extinção da Secretaria de Assuntos de Segurança, as escolas assistenciais foram geridas pela Secretaria do Interior, até que fossem transferidas para a Secretaria de Agricultura, embora o Estado possuísse, desde os anos de 1930, uma pasta especialmente voltada para a educação em Minas Gerais.

Um ano após a reorganização de secretarias, houve a redução da capacidade da Escola de Preservação Padre Sacramento de 80 para 60 alunos e ordens estaduais para que a Instituição colocasse em prática uma rigorosa economia de despesas, diminuindo, inclusive, os gastos excessivos com lavoura.

Em 1934, a escola foi novamente transferida, dessa vez para a Secretaria de Agricultura, Viação e Obras Públicas. A partir de então, seis escolas estaduais de assistência a crianças desvalidas estavam em uma nova pasta da administração do governo estadual.[19] Sob essa nova pasta, a designação Escola de Preservação foi substituída por Escola Agrícola.

Essas mudanças indicam que, na época observada, o poder público enfrentou dificuldades para definir quais os campos adequados para cuidar do problema das crianças desvalidas: o jurídico-policial, a

19 Foram transferidos, também, por determinação do Decreto, os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola de Horticultura de Itajubá, Instituto "Bueno Brandão", Aprendizado Agrícola "José Gonçalves", Aprendizado Agrícola "Borges Sampaio" e Escola "Adelaide Andrada" (MINAS GERAIS, 1934).

educação ou a agricultura? A reorganização das secretarias, provocando sucessivas mudanças na administração da Escola, assinalava que não havia consenso entre intelectuais, juízes e políticos sobre como a assistência deveria ser tratada.

## Conclusão

No decurso das concepções assistenciais analisadas nesta investigação, verificou-se que a infância pobre foi estigmatizada e reunida por meio de rótulos, que procuravam classificar sua situação de marginalidade. Essa produção reforçou a inferiorização de crianças, enquadrando-as no grupo de outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A legislação foi um importante instrumento de divulgação dos adjetivos direcionados a essa infância. Produziu-se um extenso léxico, que acabou por ressaltar a condição de inferioridade de um grupo em relação a outro.

Embora as leis e os decretos formulados pertencessem a esferas distintas, demarcavam, por meio de tipificações, muitas delas depreciativas, as medidas aplicáveis a cada um desses grupos, reunidos em torno da categoria "menor". Como demonstram Elias e Scotson (2000, p. 22), "o grupo estabelecido tende atribuir ao conjunto do grupo outsider as características 'ruins' de sua porção 'pior' – de sua minoria anômica". Por esse mecanismo, atribuía-se o rótulo de "valor humano inferior", como afirmam os sociólogos.

Constatou-se que, ao longo do período em estudo, o trabalho se constituiu como uma permanência nas proposições destinadas à infância marginalizada, especialmente aquele voltado para a prática rural. Há que se destacar que essas orientações se apoiavam, por um lado, nas políticas de fixação do homem do campo e, por outro, na representação do meio rural como espaços próprios para a regeneração da infância.

Observa-se, ainda, que as escolas reservadas às crianças marginais foram distanciadas da rede de ensino regular, pois demandavam práticas diferenciadas, como a retirada dos meios considerados deletérios e, sobre-

tudo, o ensino de um ofício capaz de torná-las úteis. Pode-se afirmar que, nas proposições aqui estudadas, o trabalho agrícola constituía-se como agente fundamental para a reversão da condição de desvalido, prescrita nas leis e nos discursos médicos, políticos e pedagógicos.

## Referências


ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lícia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 1988.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da Educação e da Assistência a infância no Brasil**. Vitória: SBHE, 2011. p. 171-204.

AZEVEDO, Fernando. **A Educação Pública em São Paulo**: problemas e discussões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 460p.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quaret, 2010. 428p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 228p.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995. p. 49-98.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A formação do sujeito trabalhador na República: o ensino técnico profissional e a criança desvalida da fortuna. *In*: GONÇALVES, Irlen Antônio (org.). **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 61-84.

GONDRA, José Gonçalves. Filhos da sombra: os "engeitados" como problema da "Hygiene" no Brasil. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 125-139.

GUIMARÃES, Felipe Osvaldo. **Formação militar e "amparo aos desvalidos" na Companhia de Aprendizes Militares de Minas Gerais (1876-1891)**. 2014, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA, Henrique de Oliveira**. Em defesa da ruralização do ensino**: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LEITE, Míriam Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-52.

LONDOÑO, Fernando Torres. A Origem do Conceito Menor. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História da Criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 129-145.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. *In*: FREITAS, Marcos C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-80.

MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 224p.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e ensino rural no Brasil na Primeira Metade do Século XX: Balanço Historiográfico. **Estudios Rurales**, Quilmes, v. 1, n. 3, p. 269-279, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4547134.pdf. Acesso em: 14 maio 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997. 219p.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 2006. Digitalização da segunda edição em papel de 1934. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html. Acesso em: 11 mar. 2014.

PINHO, Larissa Assis. **Civilizar o Campo**: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956). 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira do. Educação Rural e do Campo a partir de conceituações teóricas e dados empíricos de diferentes contextos de pesquisa. *In*: CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (orgs.). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: Udufu, 2014. p. 61-99.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: Do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da Legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p. 109-110.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 582p.

SOTO, William Héctor Gómez. A crise da sociologia rural no Brasil e suas tradições teóricas. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 11, p. 257-288, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 144p.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: um campo de investigação para a história da Educação. *In*: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola**: história, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares". Uberlândia: Eduf, 2012. p. 17-37.

## Fontes

A ESMOLA. **A Tribuna**, São João del-Rei, ano XVII, n. 1086, p. 1, 28 ago. 1931.

BRASIL. **Lei n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de Menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 out. 2013.

BRASIL. **Recenseamento Geral do Brasil 1920**. Volume IV, Tomo II, 4ª parte: População. Rio de Janeiro: TYP da Estatística, 1928.

ESCOLA DE PRESERVAÇÃO PADRE SACRAMENTO. **O Correio**, São João del-Rei, ano IV, n. 194, p. 1, 15 jul. 1930.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 7.680 de 03 de junho de 1927**. Aprova o Regulamento da assistência e proteção a menores abandonados e delinquentes. *Lex:* Leis e Decretos de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928a.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 9.074, de 3 de junho de 1929**. Abre um credito especial para a installação da Escola de Assistencia a Menores, de S. João d'El- Rey. *Lex*: Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929a.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 9.093-A, de 19 de junho de 1929**. Dá a denominação de "Padre Sacramento" à Escola de Preservação de S. João d'El- Rey. *Lex*: Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929b.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 9.162, de 4 de outubro de 1929**. Crêa duas classes primarias annexas á Escolas de Preservação "Padre Sacramento" na cidade de S. João d'El-Rey. *Lex*: Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929c.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 11.183 de 3 de janeiro de 1934**. Transfere da Secretaria do Interior para a da Agricultura, Viação e Obras Públicas, as Escolas de Assistencia a Menores. *Lex*: Coleção de Leis e Decretos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935.

MINAS GERAIS. **Exposição de motivos**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928b.

SECRETARIA DO INTERIOR. **Relatório de inspeção da Escola de Preservação Padre Sacramento em São João Del Rei**, 1931.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario de Lingua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Officinas da S.A. Litho-Typographia Fluminense, 1922.

S. JOÃO D'EL-REI. **O Correio**. São João del-Rei: ano III, n. 130, p. 1, 13 mar. 1929.

# CAPÍTULO 7

## A formação do instrutor agrícola e as representações em torno do meio rural à luz do projeto de ensino agrícola brasileiro nos anos 1930 e 1940

*Ana Carolina de Almeida Bergamaschi*

## Introdução

Parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018,[1] este artigo analisa os debates sobre a elaboração de políticas voltadas para o trabalhador do meio rural no Brasil, por meio de estudos sobre o projeto de ensino agrícola brasileiro, entre as décadas de 1930 e 1940.

Nos primeiros decêndios do século XX, o Brasil era um país essencialmente rural. De acordo com dados do Anuário Estatístico do Brasil (1936), em meados dos anos 1930, 77% da população viviam na área rural e 23% na área urbana. Nesse contexto, a demanda pelo ensino agrícola e

1 "Modernizar o campo pelo ensino agrícola: a organização da Escola Agrícola de Barbacena (1933-1964)", defendida em 2018, sob orientação da profa. Cynthia Greive Veiga. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW9PTE. Acesso em: 15 mar. 2021.

pela profissionalização de trabalhadores para o meio rural esteve fortemente presente em discursos de políticos e educadores.

Desde o início do Governo Vargas, tem-se a imperiosa necessidade de inserir a população brasileira no desenvolvimento das forças econômicas do país, tendo como uma das "molas" propulsoras do progresso o ensino profissional. De acordo com o historiador Boris Fausto (2007), nesse período, deu-se o deslocamento do eixo da economia do polo agroexportador para o polo urbano industrial, o que definiu os rumos do capitalismo industrial no Brasil. Contudo, nesse contexto, verifica-se ainda a coexistência tanto de "medidas favoráveis à industrialização", quanto de "medidas voltadas para o amparo dos interesses dos grupos econômicos tradicionais", pois o fim do predomínio da burguesia cafeeira procedeu da articulação de interesses agrários e do setor industrial (FAUSTO, 2007, p. 109).

No bojo desse processo, aconteceu uma série de debates e mudanças nas proposições do ensino profissional brasileiro. As pastas da educação e da agricultura, responsáveis por essa modalidade de ensino, cada qual com suas prioridades, ansiavam por inovações: o ensino industrial, que desempenharia importante papel na formação de mão de obra para a incipiente industrialização do país; o ensino comercial, para o desenvolvimento do setor terciário da economia, referente ao comércio; e o ensino agrícola, que passou a ter lugar fundamental na propalada necessidade de diversificação da produção e na contenção da chamada "crise da agricultura".

Até 1930, o conjunto de escolas profissionais esteve vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic). Tendo sido extinta no início da república, essa pasta foi criada novamente no ano de 1906 e instalada em 1909. Entre as atribuições do Maic, destaca-se a organização do ensino profissional – comercial, industrial e agrícola, como integrante da política de regeneração social pelo trabalho executada pelo governo de Nilo Peçanha.[2]

2 Nilo Peçanha (1867-1924) foi presidente do Brasil de 1909 a 1910, substituindo Affonso Pena, falecido em 1909. Embora tenha governado por um breve período de tempo, seu governo foi marcado por importantes ações. Peçanha organizou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), criou o Serviço de Proteção ao Índio e impulsionou o ensino técnico-profissional,

Com a reorganização ministerial ocorrida no Governo Provisório de Getúlio Vargas, foram criadas duas novas pastas: a dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES) e a do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). Nesse contexto, o Maic também passou por reformulações. Além da nova denominação da pasta, que passou a ser chamada Ministério da Agricultura (MA), setores e diretorias ligados ao MA foram remanejados para os novos Ministérios, sob o argumento de que a pasta da Agricultura deveria preocupar-se com a defesa da produção agropecuária.

Nesse governo, com Francisco Campos como Ministro da Educação, uma série de medidas foram empreendidas no MES,[3] trazendo a educação para o centro das políticas nacionais. No âmbito da educação profissional, é possível identificar tratamentos distintos: o ensino agrícola ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura e o ensino industrial, bem como o ensino comercial, ficou sob a alçada do Ministério da Educação.[4] De acordo com os estudos de Nascimento (2004), o ensino agrícola foi mantido no MA, "sob o beneplácito dos profissionais do setor agrícola, adotando o entendimento de que esse ramo do ensino era problema de política agrícola e não de política educacional" (NASCIMENTO, 2004, p. 98).

O que se vê é que, na organização ministerial ocorrida nos anos 1930, se o trabalho se relacionava ao ensino profissionalizante voltado para a cidade, caberia à pasta da Educação reger os procedimentos, obviamente, não sem tensões; se era para profissionalizar o meio rural, caberia ao Ministério da Agricultura. Conforme explica Nascimento (2004), a reorganização da pasta da Agricultura e, com ela, as novas definições para o ensino agronômico são indícios das formas de conceber a população rural do Brasil.

---

com a organização do ensino agronômico e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Fonte: BIOGRAFIA Nilo Peçanha. **Biblioteca da Presidência da República**, s.d. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/nilo-pecanha/biografia. Acesso em: 29 mar. 2021.

3 Entre as medidas, destacam-se a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino secundário em dois cursos seriados, sendo o segundo obrigatório para os candidatos à matrícula em instituições de Ensino Superior; organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador; e a criação do sistema universitário.

4 Vale destacar que o Ensino Primário rural também ficou sob a alçada da pasta da Educação.

Neste texto, serão discutidas essas ações empreendidas pela pasta da Agricultura, no que diz respeito ao ensino agrícola, e a concepção de meios rural e urbano em circulação e embate.

A abordagem teórica e metodológica se deu a partir de dois campos principais: para compreender as concepções e discussões relativas às tensões entre o campo e a cidade, tendo em vista ser este o conflito que permeia os argumentos para elaboração de políticas púbicas de ensino rural, privilegiamos as discussões empreendidas no campo da Sociologia Rural; para compreender os tensionamentos e os conflitos que permearam as proposições de educação agrícola do Ministério da Agricultura, com vistas à modernização do campo, foram fundamentais os estudos no campo da História Política.

O capítulo se organiza em dois tópicos. No primeiro, destaca-se a produção de representações quanto à população rural, produzidas nesse debate, tomando como fonte dois periódicos de agremiações agrárias: "A Lavoura" e "Ceres". Considerando o trabalho de Renée Barata Zicman (1985)[5], a escolha desses periódicos se deu levando-se em consideração que ambos parecem dirigir-se a um tipo de público específico e de fundamental importância para as análises empreendidas neste estudo – nesse caso, aos cientistas sociais, aos agrônomos e aos proprietários de terras associados à Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) –, além de apresentarem posições político-ideológicas semelhantes.

No segundo, a partir do estudo de relatórios do Ministério da Agricultura, legislação e documentos escolares, são abordadas as propostas educacionais do Ministério da Agricultura, no bojo do debate da modernização brasileira, que leva ao ajustamento das instituições agrícolas, buscando conter o "atraso" na agricultura.

5 Apesar do trabalho de Zicman (1985) referir-se à análise do uso de jornais como fontes históricas, ela mesma indica que os elementos levantados podem servir para outros tipos e categorias de imprensa.

## Representações do meio rural nos periódicos "A Lavoura" e "Ceres"

> Não podemos deixar de reconhecer que as tentativas que se tem feito pelo estabelecimento da agricultura cientifica em nosso meio se orientarão, especialmente, no sentido da reforma, por meio de elites, altamente instruídas na ciência agronômica, não havendo preocupação direta com as massas de lavradores, que manuseiam quasi toda a produção nacional e que ainda representam a maior e melhor parte da população brasileira. Na verdade, temos nos descuidado de instruir e educar o nosso homem do campo [...], para não falar na ignorância dos conhecimentos elementares indispensáveis á exploração racional da agricultura. Aos que tem contato com as populações rurais, [...], é bem conhecido o seu estado de sub-alimentação e completa cegueira técnica e, por isto, a pécima qualidade dos nossos produtos, da grande e da pequena lavoura, desde os das hortas até os da grande produção, como o café, por exemplo [...] entretanto, não nos faltam notáveis agrônomos e cientistas e também estabelecimentos de renome, que teriam digna classificação, em qualquer país, com o desenvolvimento muito superior ao do nosso. O que nos tem faltado, [...] é um meio generalizado, com o devido volume, estável e prático de ligação entre a ciência e a agricultura, entre a pesquisa e a profissão, e por isto se conservam sem valor prático, em geral, os excelentes arquivos, contendo magnificas observações e estudos, resultado valioso de grandes esforços e dispêndios. Si se disseminassem, entre a população rural, apenas os elementos da agricultura moderna com o preparo conveniente do solo, a escolha de boas sementes e bons animaes, o conveniente preparo dos produtos para mercado e alguns mais, estamos certos que operaríamos uma rápida transformação na economia brasileira. É notável, não nos cansarmos de bradar contra a rotina, a responsável por todas as nossas "debacles" agrícolas (sic) (LISBOA, 1931, p. 225).

O trecho integra o discurso de abertura da "Semana de Fazendeiros do estado de Minas Geraes", ocorrida no ano de 1931, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav),[6] em Viçosa/MG, publicado originalmente

6 A Esav foi criada pelo decreto 6.053, de 30 de março de 1922, assinado pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. A Escola foi oficialmente inaugurada em 1926 e, em 1928, foram iniciadas as atividades do curso superior de agricultura. Em 1948, passa

no periódico "A Lavoura". Esse evento, que reuniu agricultores de diferentes estados, foi um intenso "movimento em prol da agricultura moderna". Conforme relatou o diretor da ESAV e organizador da Semana, professor Belo Lisboa, os agricultores não eram "tão antissociaes como se supõe, e [poderiam] ter reuniões diferentes das que tem nas egrejas, nas bodas e nos enterros" (LISBOA, 1931, p. 226).

Como explica Mendonça (2010), a ciência agronômica nasceu da demanda de certos grupos econômicos e essa vinculação acentuou a sua feição de "saber aplicado" e a proximidade com a "indigna" prática do trabalho manual[7]. Para contornar essa situação e afirmar-se como campo do conhecimento científico, "os agrônomos se empenharam em constituir uma matriz discursiva que, exacerbando a cientificidade de sua atividade, lhes garantisse legitimidade e reconhecimento sociopolítico". Para tal, a elaboração e a difusão da representação do agricultor moderno frente à população rural atrasada e rude foram fundamentais e eventos como a Semana do Fazendeiro são exemplos de espaços privilegiados para propalar tal representação.

Contudo, esse movimento não se fez sem atritos. Primeiro, ressalta-se que a profissão do agrônomo era desacreditada pelo próprio camponês. A partir da análise de dados apresentados por Capeville (1991), Bruno Araújo (2013) mostra que, entre 1930 e 1939, somente 25% dos alunos dos cursos das ciências agrárias eram provenientes de famílias que tinham a

---

a se chamar Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg), abrangendo outras áreas. Em 1969, foi federalizada, passando a ser conhecida desde então como Universidade Federal de Viçosa (UFV). Fonte: SÍNTESE histórica da Universidade Federal de Viçosa. **Portal UFV**, 2020. Disponível em: http://www.wikieaa.ufv.br/doku.php?id=a_ufv. Acesso em: 29 mar. 2021.

7 A resistência em valorizar o trabalho manual no Brasil relaciona-se com o legado do regime escravista na percepção do trabalho manual. A pesquisa de Adalberto Cardoso (2008) possibilita reflexões sobre esse assunto. O autor mostra que a escravidão "deixou marcas muito profundas no imaginário e nas práticas sociais posteriores, operando como uma espécie de lastro do qual as gerações sucessivas tiveram grande dificuldade de se livrar". Em torno dela, construiu-se uma "ética do trabalho degradado, uma imagem depreciativa do povo ou do elemento nacional". A escravidão longeva acabou por negar o lugar do escravo enquanto pessoa (coisificação) e essa despersonificação fez com que "ao final [restasse] apenas a sua cor, definitivamente associada ao trabalho pesado e degradante". Assim, "a degradação ex ante do negro africano deteriorou o trabalho que ele, como coisa, executava" (CARDOSO, 2008, p. 80).

agricultura como principal ocupação laboral. Além disso, destaca o baixo número de alunos matriculados nesses cursos desde a sua concepção. Por sua vez, em artigo publicado no periódico "Ceres", Raimundo Lopes de Faria (1947) empenha-se em mostrar que as superstições, feitiçarias e crendices no meio rural colaboram para a resistência dos trabalhadores aos saberes científicos, sendo isso um "verdadeiro atentado à saúde e à economia do nosso pobre homem do campo".

É recorrente no periódico "A Lavoura" a divulgação de discursos e debates de outras associações, como a SAAT e a Sociedade Rural Brasileira[8], conselhos federais, comissões criadas no âmbito do MA, bem como teses apresentadas em congressos da área agronômica. Em comum, as questões acentuadas expressam a busca pelo progresso e pela modernização do campo via instrução da sua população.

Para endossar o debate da modernização do campo, era comum a referência aos ensinamentos trazidos de outros países. Entre divulgação de métodos e orientação científica, temos, por exemplo, a publicação no periódico "A Lavoura" sobre criação de estações experimentais e municipalização dos serviços de agricultura, ambas ideias oriundas dos Estados Unidos. O que nos interessa nesse debate é a caracterização da população rural. Para justificar a criação de Bureaux Agrícolas[9], por exemplo, o relator argumenta:

---

8 A Sociedade Rural Brasileira foi fundada em São Paulo, no ano de 1919. Composta por membros da burguesia cafeeira e agroindustrial paulista, seu projeto baseava-se na defesa dos interesses do setor cafeeiro, sem excluir outros setores como os pecuaristas e algodoeiros. Fonte: SOCIEDADE Rural Brasileira: verbete temático. **Cpdoc**, s.d. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sociedade-rural-brasileira-srb. Acesso em: 29 mar. 2021.

9 Bureaux agrícola é um serviço de extensão das escolas superiores de agricultura dos EUA. Consistia, basicamente, em relações de apoio mútuo entre as instituições de ensino e os fazendeiros, de modo a desenvolver soluções, no meio acadêmico, para os principais problemas os quais esses produtores rurais enfrentavam a cada ano. Para mais informações, veja-se, por exemplo, TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm. Acesso em: 18 fev. 2016.

> o agricultor brasileiro, na sua maioria, é um ente á parte, na comunhão nacional. Não possue o espirito cooperativo. Externamente abandonado pelos poderes públicos, é victima constante dos exploradores. [...] Não aprendeu ainda a vender com intelligencia os seus productos, acorrentando á ganancia, do intermediário. É um paria em sua própria patria. O seu baixo padrão de vida, a miséria econômica, o seu pequeno rendimento, como chamado explorador da terra, explicam, mais do que quaesquer outros factores positivos, quasi todas as crises políticas sociaes e economicas que de quando em quando flagellam a nacionalidade. Isto é precisamente o que os "bureaux" pretendem combater. [...] Todo e qualquer esforço tendente, pois, a educar o homem do campo representa o maior serviço prestado a causa nacional (sic) (MUNICIPALIZAÇÃO, 1930, p. 408-409).

Seria possível seguir com uma longa demonstração de argumentos que, inevitavelmente, apoiados em um conjunto de representações sobre a realidade do meio rural, circularam entre os escritos do periódico "A Lavoura". Essas representações vinham carregadas de ideias de atraso, de ignorância, de apatia do homem do campo, traços que deveriam ser superados com vistas ao progresso do país agrícola.

Marcos Freitas (2005) nos adverte que as "representações da rusticidade e do homem rústico" compõem um repertório de opiniões que desqualificam a experiência e o modo de viver das pessoas de lugares "não desenvolvidos". Logo, é legítimo entender que "as representações não são reflexos de uma estrutura material, mas sim constituidoras da realidade que se quer denunciar" (FREITAS, 2005, p. 22).

As representações da população rural como grupo inferior estiveram também presentes em diversos planos simbólicos, como é o caso da literatura. Nesse aspecto, Nísia Trindade Lima (1997, 2013) mostra que, entre as diferentes representações do homem do campo, o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, foi o personagem que esteve mais fortemente presente no imaginário social brasileiro. Conforme o estudo da autora, a dimensão simbólica de representação do homem brasileiro de Monteiro Lobato foi "de retrato bucólico, de paciente de ações médico-sanitárias, de objeto de admiração, identidade ou repulsa pelos intelectuais, de personagens

de filmes humorísticos" (LIMA, 1997, p. 6), até transformar-se em objeto de pesquisa do trabalho sociológico, a partir de 1930, com a institucionalização universitária. É importante mencionar que, nesse domínio, a produção do conhecimento científico para a superação do rural se deu pela expansão urbana sobre o rural, separando-os como meios sociais distintos.

No âmbito da sociologia, a demarcação de estudos do meio e da população rural, a partir da década de 1940, relacionou-se ao contexto de "profunda desorganização das comunidades". Edgard de Vasconcelos.[10] que publicou à época vários artigos em periódicos, explica que essa desorganização se referia à "falta de ajustamento do homem às funções que desempenha, ou o emprego de processos anti-econômicos (sic) de produção" (VASCONCELOS, 1944, p. 376)[11]. Ele chama atenção para o fato de dois terços das comunidades brasileiras se enquadrarem na classificação de comunidades mistas.[12] sendo estas as mais desorganizadas: "nas menores cousas, revelam falta de ordem, sem organização e sem método de vida, os indivíduos e os grupos trabalham aí desesperadamente, mas o rendimento dêsse trabalho é sempre deficiente e pouco compensador (sic)" (VASCONCELOS, 1945c, p. 180).

O discurso empregado por Vasconcelos nos remete às limitações teóricas das interpretações sobre o mundo rural, destacadas por representantes de gerações mais recentes da Sociologia Rural, como José de Souza Martins (1986) e Willian Soto (2002). Entre essas limitações, constata-se aquela de viés ideológico, em que os valores e concepções da cidade se contrapõem à vida rural, na tentativa de transformar o "caipira" em "cidadão urbano" (SOTO, 2002). Nesse sentido, Martins (1986) ressalta

10 Edgard de Vasconcelos Barros (1912-2003). Barros elaborou estudos sobre a área rural e foi fundador da *Revista Ceres*, tendo sido diretor da publicação de 1939 a 1944.

11 Tal explicação se deu em artigos publicados na revista "Ceres", intitulados "A organização do trabalho rural" (1944) e "Organização da Comunidade Rural" (1945); e em artigo veiculado no jornal "Correio da Manhã" e originalmente publicado na "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", intitulado "Comunidade Rural" (VASCONCELOS, 1945a).

12 Comunidades mistas desenvolvem as atividades de agricultura e pecuária. Segundo Vasconcelos, a comunidade exclusivamente agrícola ou exclusivamente pastoril pressupõe um certo grau de desenvolvimento rural, ou então, condições geográficas muito especiais (VASCONCELOS, 1945a, 1945b).

que, em determinados momentos, a sociologia rural acabou por rejeitar o seu caráter crítico a favor de um caráter normativo, motivando a superação do rural pelo urbano (MARTINS, 1986). Em diferentes artigos da revista "Ceres", encontram-se elementos que nos permitem identificar regras de ação que os estudiosos com "vocação sociológica" buscavam estabelecer para a vida no meio rural e que expressam as ambiguidades detectadas por Martins.

O estudioso Edgard Vasconcelos, representante da cultura sociológica de seu tempo, ao constatar a necessidade de aumento da capacidade produtiva do homem rural para fazer-lhe produzir segundo processos modernos e científicos, adverte para a necessidade de mudar sua cultura. Esse autor, entendendo cultura como "conjunto de práticas resultantes da experiência – consideradas ou reconhecidas como úteis, ou necessárias à vida dos indivíduos e dos grupos, nas diferentes etapas de sua evolução", alerta que é preciso "levar, por quaisquer meios, ao fazendeiro e ao trabalhador, as novas habilidades de trabalho e de vida, sem as quais não podem eles viver, e prosperar nas atuais condições de vida criadas pela ciência e pela técnica do mundo atual" (VASCONCELOS, 1945b, p. 334).

Nesse sentido, Vasconcelos (1945b) sugere modificações na estrutura de instituições que, de alguma forma, interferem na personalidade do homem rural. Segundo ele, por intermédio da igreja, das escolas e dos centros de diversão, muito se poderá conseguir em relação à melhora de vida dessas populações. Na sequência, ele apresenta as orientações para que essas instituições possam operar na transformação da cultura rural, "incutindo no espírito das populações novas experiências e novas atitudes". Na igreja, é preciso que os padres, "num movimento unanime de caridade e de espirito patriótico, procurem preparar o homem, também para a vida natural, ao invés de se perderem apenas nas considerações de ordem sobrenatural". A escola, além de alfabetizar, deverá cuidar da educação do homem rural, cumprindo sua verdadeira missão de formar técnicos e cidadãos. "Não se admite uma escola situada em distrito, ou zona rural, viva, por seu programa e por seus métodos, inteiramente divorciada dos problemas elementares da vida rural". Nos centros de lazer e diversão, é

preciso aproveitar para formar-lhes o espírito comunitário, "que irmana os indivíduos e cria neles a identidade de vidas e destinos" (VASCONCELOS, 1945b, p. 333-335).

Como se percebe, para o melhoramento da população rural e sua preparação para a vida econômica e social, esses estudiosos conduziriam um plano para recuperá-los do atraso social e cultural. Nessa perspectiva, mais do que apresentar os problemas estruturais advindos da "desorganização" do meio rural, eles demonstram que pretendem agir frente a essa realidade estabelecida.

Além de Edgard de Vasconcelos, outros profissionais se ocuparam com a imposição de uma outra identidade à população rural. O agrônomo Antônio Gonçalves de Oliveira, igualmente articulista do periódico "Ceres", ressaltou que o primeiro passo para empreender melhorias a essa população seria "alcançar a boa vontade e a confiança de todos" (OLIVEIRA, 1948, p. 27).

Oliveira (1948) sugere a organização de um centro recreativo para socializar a comunidade rural, aproveitando "o ensejo das grandes festas religiosas, profanas e cívicas, os feriados, as exposições, os convescotes, o dia da árvore e da colheita". Tal centro seria fundamental para intensificar a propaganda sobre assuntos agrícolas e "criar o espírito comunitário, apostólico, de sacrifícios, de iniciativa, em proveito comum", buscando diminuir o atraso social do homem rural (OLIVEIRA, 1948, p. 28).

Esses argumentos eram recursos para realçar a necessidade de aproximação entre campo e cidade. Segundo Vasconcelos (1945), devido à falta de comunicação, passou a existir "verdadeira distancia (sic) social entre o meio urbano e o meio rural".

Oliveira (1948) também destaca a diferença entre a socialização presente na cidade e no campo. Segundo ele, nas cidades, a cooperação já é realidade, visto que muitas coisas são necessariamente comuns e socializadoras, como, por exemplo, "o serviço de luz, de água, o sanitário, o sistema educativo, as posturas municipais, as construções padronizadas, etc.". No meio rural, ao contrário, o homem "constrói, como quer a sua casa e leva pelo modo que entende a água para a sua moradia, tornando-se, pois, individualista, voluntarioso e avesso à cooperação". A ideia de Antônio

de Oliveira era criar, no meio rural, as mesmas facilidades e instituições da cidade, isto é, "livrarias fixas e ambulantes, hospitais, rádio, jornais, escolas, serviço dentário, rodovias, automóvel etc.". Dessa forma, o homem do campo poderia "desfrutar do que era citadino e ainda respirar numa atmosfera mais oxigenada, beber um leite mais puro e apreciar as belezas naturais". O fundamental, portanto, era "ruralizar a indústria (sic) e industrializar a agricultura", procurando conservar os valores morais do ambiente rural, e extinguir os choques entre a cidade e o campo, bem como os complexos de inferioridade dos fazendeiros, em face dos negociantes e industriais" (OLIVEIRA, 1948, p. 28).

Nessa argumentação da aproximação da organização das comunidades rurais e urbanas, para que a organização do trabalho rural pudesse ser pensada a partir do ritmo da vida moderna, o imperativo seria a organização das atividades agrícolas em moldes científicos. Para isso, Edgar de Vasconcelos (1945) ressalta a exigência de um duplo esforço por parte dos cientistas sociais: um, de caráter educativo e o outro, de caráter técnico, ou seja, caberia aos profissionais combater os métodos "errados" e impor métodos racionalizados.

Para Vasconcelos (1944), o agricultor já estava acostumado a "velhas técnicas de trabalho", daí a resistência com relação aos métodos e a qualquer modificação introduzida nas atividades agrícolas. Nesse sentido, resolve que "é exatamente contra essa atitude mental que devemos opor a força de nossos argumentos e dos resultados práticos, por nós obtidos, no que diz respeito à organização do trabalho". Para isso, torna-se necessária a assistência contínua a esse agricultor, em todas as fases do trabalho, pois "existe entre eles, como tendência natural, um certo pendor pela ação individual, pelo trabalho isolado e independente. [...] Toda organização do trabalho rural deverá, portanto, visar a este resultado final: aumentar a cooperação entre os trabalhadores" (VASCONCELOS, 1944, p. 376).

No contexto em que se inserem os tensionamentos entre o campo e a cidade, no bojo do crescente êxodo rural dos anos 1930 e 1940, chama a atenção a conferência de Alice de Toledo Tibiriçá[13] na Sociedade Brasileira

13 Alice Toledo Ribas Tibiriçá (1886-1950). Ativista política, social e feminista. Fundou várias instituições que militavam em favor dos doentes, com destaque para doentes por hanseníase

Rural, publicada no periódico "A Lavoura". Em relação ao que se propunha para as melhores condições na agricultura brasileira, Tibiriçá (1933) destaca que nenhum trabalho despontou para colocar na agricultura a mulher brasileira ou, mais especificamente, as oriundas das classes proprietárias. De acordo com a palestrante, a instalação de escolas femininas econômico-agrícolas, que atendessem às esposas e filhas de fazendeiros abastados, seria benéfica ao problema do desequilíbrio da lavoura e à complexidade dos demais problemas sociais. Apoiada no exemplo das escolas instaladas na Bélgica, Tibiriçá explica que, se as mulheres forem educadas em colégios "pomposos" das cidades, dificilmente voltarão para a vida trabalhosa e simples das fazendas. Era imprescindível, portanto, elaborar um plano de ação com ensinamentos para execução dessa "nobre tarefa" feminina. Para ela, a agricultura era desdenhada pelas mulheres abastadas. Ela assinala que, "salvo raras excepções, as mulheres se tem um pendor para a faceirice, são avessas aos trabalhos rurais. Receiam talvez que a ardência do sol lhes creste a pele delicada, ou que trabalhos rudes lhe alterem a plástica do corpo. É receio infundado (TIBIRIÇA, 1933, p. 200).

Era necessário, dessa forma, instruir a mulher das classes proprietárias para que, com a nova mentalidade, pudesse fixar o marido na lavoura, esforçando-se para que ambos se dedicassem à cultura das terras. Alice Tibiriçá não se furta de legitimar a necessidade do cooperativismo e da instrução técnica para o aumento da produção. Segundo ela, o povo será mais forte "quando homens e mulheres, pela educação moderna, comungarem no mesmo altar do civismo, do labor e da cooperação" (TIBIRIÇA, 1933, p. 203).

Considerando a função do agrônomo na missão pedagógica de mudar os hábitos de trabalhadores rurais e até mesmo dos proprietários de terra, Antonio Oliveira chama a atenção para a sagacidade e os conhecimentos psicológicos que o agrônomo precisa adquirir. Segundo Oliveira (1948), para substituir os processos rotineiros pelos modernos métodos

---

e tuberculose. Militava também pelos direitos das mulheres, sendo fundadora da Federação de Mulheres do Brasil, do qual foi presidente até a data de seu falecimento, e do Instituto de Ciências e Artes Santa Augusta, em São Paulo, onde oferecia cursos profissionalizantes de agricultura para moças.

agrícolas, não basta que o agrônomo adquira conhecimentos diretamente ligados à agricultura ou a pecuária, mas é indispensável estudar os homens e o funcionamento dos grupos humanos que moram no ambiente rural. Para ele, o agrônomo "deve assumir uma atitude de benevolência e tolerância, como se fizesse uma catequese, todavia, no fundo, sempre animado pelo desejo de introduzir, oportunamente, melhorias apreciáveis" (OLIVEIRA, 1948, p. 29). Prossegue, arrolando:

> [...] Ele é um consultor de pessoas menos cultas, e até rudes, analfabetas e imbuídas de preconceitos seculares, porém tidos como verdades irrefutáveis. Os conselhos e inovações devem ser transmitidos com habilidade, afim de vencer a resistência oferecida, pelos agricultores, as idéias (sic) novas da ciência agronômica (OLIVEIRA, 1948, p. 30).

Como se depreende, Oliveira (1948) constata a incidência das questões sociológicas no campo agronômico, evidenciando a precisa aproximação entre os dois campos de conhecimento para a organização da comunidade rural no ritmo da vida moderna. De um lado, tem-se os estudiosos do meio rural que apontam para o atraso e para a imprescindível preparação do homem do campo para o progresso da agricultura. De outro, tem-se a formação do profissional da agronomia, agente das "mudanças modernas".

A questão que se coloca é como esse ideário que traçou o perfil adequado à população rural incitou debates e proposições políticas no bojo do Ministério da Agricultura, com o objetivo de modernizar os processos agrícolas? Qual é o lugar do ensino técnico agrícola nesse processo?

## Ministério da Agricultura: debates e implantação de novos padrões de formação profissional agrícola

Sônia Mendonça (1997) mostrou que, desde a sua criação, no ano de 1906, a atuação da pasta da Agricultura pautou-se na intervenção da "crise" agrícola esboçada nos primeiros anos republicanos. Conforme

informação do ministro Rodolpho Miranda (1910), registrada em relatório, a pasta da agricultura não poderia cumprir suas atribuições frente a essa "crise" se não priorizasse, entre as suas causas, a difusão da instrução profissional agrícola, "fazendo influir a sciencia onde quasi só tem exercido domínio o empyrismo e a rotina (sic)" (RMAIC, 1909-1910, p. 61).

Para orientar as ações no âmbito da educação, o decreto n. 8319, de 20 de outubro de 1910 (BRASIL, 1910), organizou o ensino agronômico em diversos ramos de atividades, desde o ensino agrícola superior até o ensino elementar,[14] com um projeto educacional orientado para a organização da mão de obra de trabalhadores rurais, a partir da instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas.

Segundo Milton Oliveira (2004, p. 133), a busca de legitimidade dessas propostas foi orientada para a "incorporação de saberes com bases cientificistas", tidos como "superiores, avançados e modernos" e, ao mesmo tempo, garantidores da regeneração do campo. Mendonça (1997, p. 91) pondera que esse projeto tinha como justificativa a produção do "chamado trabalhador nacional", o que gerou uma leitura da realidade que "não apenas atribuía ao arcaico homem do campo a responsabilidade pela crise, como também preservava a estrutura fundiária e legitimava modalidades de intervenção pedagógica junto a ele, evitando a sua fuga ao mercado".

A pesquisa de Oliveira (2004), que explora os relatórios anuais do Maic, possibilita elencar os tipos de instituições propostas e implementadas no âmbito do ministério no período de 1910 a 1930. É importante destacar que esse projeto de ensino agronômico primou pela hierarquização dos diferentes segmentos escolares, com a definição prévia das atribuições estabelecidas entre agrônomos, técnicos e trabalhadores rurais. Além disso, ressalta-se o essencial foco sobre a preparação para o trabalho.

14 O capítulo II do decreto 8.319 de 1910 trata da organização do ensino agrícola, como se verifica no artigo descrito a seguir: "Art. 2º. O ensino agricola terá as seguintes divisões: 1º Ensino superior. 2º Ensino médio ou theorico-pratico. 3º Ensino pratico. 4º Aprendizados agricolas. 5º Ensino primário agricolas. 6º Escolas especiaes de agricultura. 7º Escolas domesticas agricolas. 8º Cursos ambulantes. 9º Cursos connexos com o ensino agricola. 10º Consultas agricolas. 11º Conferencias agrícolas (sic)" (BRASIL, 1910).

No topo do conjunto de estabelecimentos, estava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, localizada no Rio de Janeiro. Tal instituição seria "um viveiro de professores, de chefes de serviços technicos, quer para estabelecimentos do Governo, quer para a propriedade agrícola" (RMAIC, 1909-1910, p. 62).

Ao verificar os estabelecimentos que foram congregados no Serviço de Ensino Agronômico[15] é notório que a proposta educacional do Ministério se mostrou profundamente desigual quanto à origem étnica e de classe de seus destinatários. Para os profissionais de nível superior, reservou-se lugar privilegiado e, para os trabalhadores rurais, configurou-se o ensino elementar com noções básicas de técnicas agrícolas, sendo indispensável que aceitassem a tecnologia, garantindo maior produtividade.

Com a Revolução de 1930, houve alterações na estrutura do ministério. Mendonça (1997) mostrou que, nesse contexto, a vitória das frações da sociedade civil, agremiadas pela Sociedade Nacional de Agricultura, e dos então dirigentes do Ministério da Agricultura, foram fundamentais para as redefinições ocorridas na pasta, principalmente no que se refere ao ensino agrícola.

Conforme pondera Marcos Arlindo Nery (2010, p. 199), o país continuava a ter sua base econômica agrícola e precisava pôr em prática uma das bandeiras da Sociedade Nacional de Agricultura e da Sociedade Brasileira de Agronomia[16], que era a "diversificação agrícola". Para tal, as elites comungavam da ideia de que era necessário qualificar o trabalhador rural e fortalecer o ensino agrícola para a formação de técnicos que executassem as propostas gestadas pelos agrônomos.

Em meio aos debates e remodelações ocorridas com a implementação das novas ações político-administrativas do governo provisório, foram criadas duas novas pastas a nível federal – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e Ministério dos Negócios da Educação

15 Em seus estudos, Oliveira (2004) apresenta detalhadamente os estabelecimentos que foram congregados no Serviço de Ensino Agronômico e público a que se destinava.

16 A Sociedade Brasileira de Agronomia (SBA) foi fundada em 1927 por professores da ENA, simultaneamente, altos funcionários da pasta da Agricultura e/ou dirigentes da SNA (MENDONÇA, 2010).

e Saúde Pública (MES) – e, no âmbito do Ministério da Agricultura, foi sancionado o decreto 19.448 de 3 de dezembro de 1930. Esse decreto, apesar de não trazer inovações para a organização da pasta, estabelece as normas de funcionamento dos serviços sob sua jurisdição, entre eles, o ensino agrícola, que deveria continuar a funcionar sob o regime do seu atual regulamento. Ou seja, o decreto foi o primeiro passo para ratificar a manutenção do ensino agrícola sob competência da pasta da agricultura, apesar da criação do MES, que previa ter a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino.

Tomando como fonte o Relatório do Ministério da Agricultura, constatamos que, com a criação das novas pastas, diversos setores e instituições, antes a cargo do MA, foram realocados, conforme se apresenta no quadro 1.

É importante destacar ainda que, nos anos de 1930 e 1931, diversas Estações Experimentais, Patronatos e Aprendizados Agrícolas foram extintos ou transferidos para a jurisdição estadual ou passaram a ser administrados pelos estados e subvencionados pela União.

| Pasta de destino | Setor/Instituição |
|---|---|
| Ministério da Educação e Saúde | Escolas de Aprendizes Artífices; Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás; Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial; Museu Nacional. |
| Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio | Conselho Nacional do Trabalho; Conselho Superior de Indústria e Comércio; Diretoria Geral de Indústria e Comércio; Junta Comercial do DF; Diretoria Geral de Estatística; Instituto de Expansão Comercial; Serviço de Informações; Serviço de Proteção aos Índios; Diretoria Geral da Propriedade Industrial; Junta dos Corretores do DF; Serviço de Povoamento (passa a gerir Patronatos Agrícolas) |

**Quadro 2 – Setores e instituições transferidos do MA 1930-1931.**
Fonte: RMA (1930-1931, p. 19-20).

No bojo desse processo, somente com decretos sancionados entre os anos de 1933 e 1934, de fato, reorganizaram-se os serviços do Ministério da Agricultura. De forma sintética, serão destacadas, aqui, as alterações mais significativas.

No ano de 1933, o Ministério da Agricultura passou a restringir-se às seguintes diretorias: Diretoria Geral de Agricultura, Diretoria Geral de Pesquisa Científica e Diretoria Geral de Indústria Animal. No âmbito da primeira, criou-se a Diretoria de Ensino Agronômico, à qual vincularam-se as seguintes instituições: Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, Aprendizados Agrícolas, Patronatos Agrícolas e estabelecimentos de Ensino Agrícola subvencionado. No mesmo ano, o Aprendizado Agrícola de Barbacena foi elevado a escola média de agricultura, passando a denominar-se Escola Agrícola.

Em 1934, a Diretoria Geral de Pesquisas Científicas foi extinta e o Instituto Tecnológico, criado em maio de 1933, foi transferido para o MTIC. Em 12 de abril do mesmo ano, o decreto 24.115 tratou da organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar de agricultura, subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola, do Departamento Nacional da Produção Vegetal. Nesse decreto, é explicitada a redução do orçamento do MA e a dificuldade de manutenção dos Patronatos Agrícolas sob alçada da pasta, sendo que cinco patronatos foram transformados em Aprendizados Agrícolas e três passaram à jurisdição do Juízo de Menores, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O que se vê é que, a partir de 1934, a rede de estabelecimentos do Ministério da Agricultura fica restrita à Escola Nacional de Agronomia (ENA) – instituição modelar para formação de agrônomos; à Escola Agrícola de Barbacena – para formação agrícola de nível médio; e aos Aprendizados Agrícola, destinados à formação profissional do trabalhador rural e do operário agrícola. É exatamente acerca da gestão dessas instituições que ocorre a disputa entre as pastas da educação e da agricultura.

As pesquisas de Sônia Regina de Mendonça (2007, 2010) e Marcos Arlindo Nery (2010) possibilitam reflexões sobre as disputas pelo comando das políticas de ensino agrícola nos anos 1930 e 1940. Nery (2010) chama a atenção para a mobilização da pasta da educação, no ano de 1937, ao reivindicar ao Presidente da República a transferência da ENA para a alçada daquela pasta. Segundo o autor, "esta solicitação sofreu reprimendas do MA e também da SBA [Sociedade Brasileira de Agronomia], que mobilizou seus filiados no sentido de impedir tal migração" (NERY, 2010, p. 223).

Um dos argumentos utilizados pelos defensores da manutenção da instituição ligada ao Ministério da Agricultura foi a sobrecarga de atribuições da pasta da educação, ou seja, "a ENA era a única instituição superior sob encargo do MA, enquanto o MES tinha muitas atribuições" (NERY, 2010, p. 223). Tal investida do Ministério da Agricultura surtiu efeito e a Escola Nacional de Agronomia permaneceu na pasta.

Mendonça (2007) também ressalta a investida do MA na criação da Superintendência do Ensino Agrícola, no ano de 1938, especialmente para orientar e fiscalizar o Ensino Agrícola e, a partir de 1940, orientar também o ensino da Veterinária. Tal superintendência implantou, ainda na década de 1930, cursos supletivos destinados a adultos. Conforme o ministro Apolônio Salles, essa era uma tentativa de "corrigir o erro de se supor que só devem ser objeto da obra educativa os que se encontram ainda em idade propriamente escolar [...]" (RMA, 1943 apud MENDONÇA, 2007, p. 253). Essa "redefinição do ensino agrícola para a capacitação do trabalhador rural adulto provocaria reações da parte dos dirigentes do Ministério da Educação" (MENDONÇA, 2007, p. 253) que, em 1947, lançam a Campanha de Educação de Adultos, porque, como destacado anteriormente, desde a criação do Ministério da Educação, toda e qualquer atividade de ensino deveria ser gestada por essa pasta.

De fato, em meio às atribuições da pasta da educação, o ministro Gustavo Capanema defendeu, em evento com a presença Secretários de Educação estaduais, a necessidade de "transferir para o M.E.S. os nove Aprendizados Agrícolas e a Escola Agrícola de Barbacena, ora subordinados ao Ministério da Agricultura" [...], "as cinco escolas profissionais sob alçada do Ministério da Justiça, além da Escola de Marinha Mercante do Ministério da Marinha" (CAPANEMA, 1944 apud MENDONÇA, 2007, p. 254). Mendonça (2007) analisa ainda os argumentos desenvolvidos pelo ministro:

> [...] em abono da transferência de todos os estabelecimentos de ensino profissional para o M.E.S., diria, primeiro, que se trata de uma providência administrativa e racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção; e segundo, que não é pedagogicamente certo que a educação da mocidade continue a ser feita sem unidade de métodos, de programas e de técnicas, pois o resultado disto é a confusão e a esterilidade" (CAPANEMA, 1944 apud MENDONÇA, 2007, p. 253-254).

De acordo com Mendonça (2007), a argumentação de Capanema considerava principalmente os parcos recursos destinados às instituições de ensino agrícola, contando, em alguns casos, com contribuição de governos estaduais para sediar escolas. De fato, um dos argumentos para a reorganização do MA, ocorrida em 1934, era de que a dotação orçamentária do Ministério não permitia a "ampliação de serviços ainda embrionários" (BRASIL-RMA, 1933-1934).

Nas correspondências enviadas por Diaulas Abreu, diretor da Escola Agrícola de Barbacena, também é possível encontrar elementos que evidenciam o reduzido orçamento da pasta. Entre as missivas, destacam-se aquelas endereçadas ao Superintendente do Ensino Agrícola do MA, solicitando verba para a aquisição de gêneros alimentícios para refeições dos alunos; melhoria de equipamentos permanentes para os núcleos de produção; aquisição de gêneros alimentícios para animais do núcleo de Zootecnia, entre outros.

Também nos chama a atenção a recorrência de solicitações feitas aos poderes municipais e estaduais, como se verifica no exemplo a seguir.

> Sr. Prefeito Municipal. Nesta. Solicito especial fineza de vossas providências no sentido de ser autorizado o fornecimento, pela praça local, a esta Escola, de 180 quilos de sal fino e 180 quilos de sal grosso, de que este estabelecimento necessita com urgência para alimentação de seus alunos e animais (Ofício n. 918, 1944).

É possível observar que a limitação orçamentária fez alterar não só o fluxograma de trabalho do Ministério da Agricultura, mas influenciou diretamente o funcionamento de instituições vinculadas ao MA. Esse problema orçamentário também parece ter sido recorrente nos Aprendizados, conforme se verifica nos relatórios de atividades da pasta do Ministério da Agricultura. Vale lembrar que, segundo Nery (2010), era comum a reclamação do ministro frente à "falta de recursos para dar encaminhamento aos projetos, sobretudo na área educacional, sendo repassados do MES para o MA, por meio do Conselho Nacional de Serviço Social, 'pequenos auxílios para algumas escolas de agricultura'" (BRASIL-RMA, 1945 apud NERY, 2010, p. 227).

Para além da questão orçamentária, a argumentação de Gustavo Capanema chama a atenção para a questão da proposta educacional adotada nas instituições de ensino agrícola. Ao que tudo indica, ele se referia à tradição anterior de filiação das instituições de ensino agrícola aos negócios da educação. Tome-se como exemplo a própria trajetória do Aprendizado,[17] que antecedeu a Escola Agrícola de Barbacena, objeto de estudo da autora.

Ainda que, regimentalmente, o curso não consistisse em um "curso sistemático de agricultura", os documentos escolares indicam que os alunos estavam preferencialmente inseridos nos trabalhos práticos de agricultura. Nessa trajetória, é possível observar claramente uma opção maior pela prática do trabalho agrícola do que pela instrução nos demais saberes.

No campo de observações dos diários de classe, por exemplo, são recorrentes os escritos: "Não houve aula. Alunos escalados para o campo", "Alunos em serviço no campo", "Trabalho no campo". Acresce-se que grande parte da produção da escola era realizada preferencialmente pelos alunos, havendo um mínimo possível de funcionários para tal. Dessa forma, o Aprendizado teria organização similar a uma pequena propriedade agrícola "orientada pelos modernos methodos culturaes e dispondo dos meios necessários para obter o maior rendimento útil de suas culturas e das industrias correlativas" (BRASIL,1911, p. 1). Na figura a seguir é possível identificar alunos no núcleo de produção do Aprendizado.

17 Parte das reflexões sobre o Aprendizado Agrícola de Barbacena foram publicadas em Bergamaschi e Alves (2017).

**Figura 1 – Alunos preparando fardo para alimentação de animais durante o inverno (1928).**
Fonte: Acervo da Associação de ex-alunos da EAFB.

Na tradição educacional dos aprendizados agrícolas, em que esteve em questão a mudança de hábitos das crianças e jovens do meio rural, o maior investimento parece ter sido na exploração e na disciplinação do trabalho do que propriamente na sua educação.

Também merece destaque a constante procura de fazendeiros à escola, em busca de orientações técnicas e fornecimento de mudas ou criações, o que era considerado claramente como um dos campos de ação do Aprendizado. Toma-se, como fonte, o relatório de 6 de abril de 1933 elaborado por Amaury Vidigal, regente da terceira cadeira do curso de Chefe de Culturas. No documento, o professor informa sobre as melhorias dos trabalhos no Núcleo de Zootecnia "não só para objectivação do ensino", mas para "fortemente impressionar" os fazendeiros que visitavam o estabelecimento. Em suas palavras, "com as novas installações quasi concluídas, [...], destinadas á criação de suínos, fazemos a mais efficiente e benefica propaganda dos modernos preceitos da suinocultura (sic)" (VIDIGAL, 1933, p. 4).

Além disso, o professor destacou que a constante procura de suínos destinados à reprodução, por fazendeiros de Minas Gerais e de outros estados, mostrava que "os criadores já tomavam um verdadeiro interesse pela acquisição de reproductores das melhores raças importadas (sic)". Por essa razão, o professor orienta que o fornecimento de porcos à salsicharia do Aprendizado, possivelmente para alimentação dos alunos, deveria "ser encarado como cousa secundaria, isto é, como aproveitamento apenas dos refugos" (VIDIGAL, 1933, p. 3).

A série estatística de produção e renda alcançada pelo Aprendizado Agrícola de Barbacena, no período de 1913 a 1932, reforça a percepção de que a escola contribuiu para a produção agropecuária da região em que esteve inserida e os alunos participaram efetivamente desse processo. É o que a análise de Nery (2010) e Cimino (2013) demonstraram. Em 1929, por exemplo, os autores ressaltam que o Aprendizado alcançou o ápice da sua produção e renda obtida com a comercialização de seus produtos. Conforme seus registros, "naquele ano, alcançou-se a cifra de 96:422$702 (noventa e seis contos, quatrocentos e vinte e dois mil e setecentos e dois réis) para produção e 28:715$445 (vinte e oito contos, setecentos e quinze mil e quatrocentos e quarenta e cinco réis) de renda líquida" (NERY, 2010, p. 147).

A utilização de argumentos voltados para a produção, em detrimento das práticas de ensino, permite inferir que as instituições mantidas pelo Ministério da Agricultura, no início da república, estiveram voltadas, preferencialmente, para a intensificação da produção agrícola e pecuária.

## Conclusão

O cenário no qual estava inserida a organização do ensino agrícola era complexo, contraditório e retomava questões advindas desde o século XIX. Historicamente, a política brasileira foi organizada de modo a estabelecer um estreito vínculo com os interesses agrários. A atuação de entidades agrárias, como foi o caso da Sociedade Nacional de Agricultura, na formulação de alternativas à "crise" da agricultura brasileira, é exemplo dessa situação.

A força dessa entidade resultou na criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha como principal objetivo regenerar o campo por meio da modernização da agricultura, tendo como uma de suas linhas de intervenção principais a educação. Nesse âmbito, era fundamental adequar a atividade agrícola – feita de maneira tradicional, "ignorante" e cheia de superstições – aos moldes científicos, "regenerando" a população rural.

Na década de 1930, apesar da reorganização ministerial ocorrida, a pasta da Agricultura continuou responsável pelo ensino agrícola, mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Observa-se, então, que essa permanência foi alvo de descontentamento por parte do MES, que defendia que a educação agrícola não deveria ficar refém do parco orçamento destinado ao ensino por parte do MA, além da falta de uniformidade nos métodos e programas de ensino.

Dessa forma, no contexto de acelerado crescimento do ensino secundário no Brasil, a partir dos anos 1930, o ensino profissional e, especialmente, o ensino agrícola, não têm a mesma centralidade que os demais tipos de ensino. Essa diferenciação, portanto, adverte para a ausência do ensino agrícola no projeto educacional do período ou, ao menos, a existência de projetos educacionais distintos em um contexto em que a ênfase sobre a modernização produziu e difundiu um olhar específico para o meio rural e para aqueles que nele habitam a partir de concepções desqualificadoras e imagens idealizadas. Essas imagens foram incorporadas às representações que, de certa forma, permearam os argumentos para a elaboração de políticas públicas de educação agrícola.

## Referências

ARAÚJO, Bruno Melo de. **Educação e Poder**: o Ensino Superior agrícola em Pernambuco nas décadas de 1930 e 1940. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013.

BERGAMASCHI, Ana Carolina de Almeida; ALVES, Bruno Geraldo. Constituição do Aprendizado Agrícola de Barbacena (1910-1933): projeto de modernização do rural. *In*: CARVALHO, M.; LAGES,

R.; GASPAR, V. **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil nos séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2017. v. 4. p. 175-192.

CAPEVILLE, Guy. **O Ensino Superior agrícola no Brasil**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa; Imprensa Universitária, 1991.

CARDOSO, Adalberto. Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social. **Novos Estudos**, Cebrap, p. 71-88, 2008.

CIMINO, Marli de Souza Saraiva. **Iluminar a terra pela inteligência**: Trajetória do Aprendizado Agrícola de Barbacena, MG (1910-1933). 2013. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano**: Sociedade e Política (1930-1964). 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. v. 10. História geral da civilização brasileira.

FREITAS, Marcus César. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos**: o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Nísia Trindade. Jeca Tatu e a representação do caipira brasileiro. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 22., Caxambu, 1997. **Anais** [...]. Caxambu: Casa de Oswaldo Cruz; UERJ, 1997.

LIMA, Nísia Trindade; LIMA, Nísia Trindade. **Um Sertão Chamado Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. 2. ed. São Paulo: Hucutec, 1986.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Agronomia, agrônomos e política no Brasil (1930-1961). **Revista Brasileira de História da Ciência**, [*s. l.*], v. 3, p. 126-141, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Conflitos intraestaduais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950). **Revista Tempos Históricos**, Universidade do Oeste do Paraná, v. 10, p. 243-266, 2007.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe. Maceió: Catavento, 2004.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **Pelos caminhos de Deméter**: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910-1947). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2010.

SOTO, William Héctor Gómez. **A produção de conhecimento sobre o "mundo rural" no Brasil**: as contribuições de José de Souza Martins e José Graziano da Silva. Santa Cruz do Sul RS: Edunisc, 2002.

ZICMAN, Renée Barata. História através da Imprensa: algumas considerações metodológicas. **Projeto História (PUCSP)**, São Paulo, v. 4, p. 89-102, 1985.

## Fontes

BRASIL. Decreto n. 8.319, de 20 de outubro, 1910. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. **Diário Official**, Rio de Janeiro, p. 8.937, 27 out.1910. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL. Decreto n. 8.736, de 25 de maio de 1911. Approva o regulamento do Aprendizado Agrícola de Barbacena, no Estado de Minas Geraes. **Diário Official**, Rio de Janeiro, p. 6.534, 30 maio 1911. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8736-25-maio-1911-520182-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRASIL-RMAIC. **Relatório do Ministro da Agricultura Indústria e Comércio enviado ao Presidente da República (1909-1910)**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1910.

BRASIL-RMA. **Relatório do Ministro da Agricultura enviado ao Presidente da República (1933-1934)**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1933-1934.

FARIA, Raimundo Lopes de. Superstições, feitiçarias e crendices no meio rural. **Ceres**, Viçosa, n. 40, v. 7, p. 262-269, 1947.

LISBOA, João Carlos Bello. A semana dos fazendeiros no Estado de Minas Gerais. **A Lavoura**, Rio de Janeiro, ano 35, n .7, p. 225-230, jul. 1931.

MUNICIPALIZAÇÃO dos serviços de agricultura. **A Lavoura**, Rio de Janeiro, ano 34, n. 12, p. 408-409, dez. 1930.

Ofício 918 de 28 de set. 1944. Diretor Geral [para] Sr. Prefeito Municipal de Barbacena. Solicita fornecimento. Ofícios 1944 [274-1345]. **Livro**. Escola Agrícola de Barbacena, 1944. (Arquivo Geral do IF Sudeste MG Campus Barbacena)

OLIVEIRA, Antonio Gonçalves de. A comunidade rural e sua organização. **Ceres**, Viçosa, v. 8, n. 43, p. 23-31. 1948.

TIBIRIÇA, Alice de Toledo. A mulher na agricultura: a importante conferencia da exma sra. D. Alice de Toledo Tibiriça na Sociedade Rural Brasileira. **A Lavoura**, Rio de Janeiro, ano 37, p. 198-203, out. 1933.

VASCONCELOS, Edgard de. A organização do Trabalho Rural. **Ceres**, Viçosa, v. 5, n. 30, p. 371-376, 1944.

VASCONCELOS, Edgard de. Comunidade Rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 448-450, 1945a.

VASCONCELOS, Edgard de. O homem rural e a comunidade. **Ceres**, Viçosa, v. 6, n. 35, p. 332-335, 1945b.

VASCONCELOS, Edgard de. Organização da comunidade Rural. **Ceres**, Viçosa, v. 6, n. 33, p. 177-195. 1945c.

VIDIGAL, Amaury. Relatório do professor da 3ª cadeira. Parte de serviço n. 601 de 6 de abril de 1933. Escola Agrícola de Barbacena, Arquivo Geral do IF Sudeste MG Campus Barbacena, MG, 1933. 8f. Escola Agrícola de Barbacena, 1933. Arquivo Geral do IF Sudeste MG Campus Barbacena.

# CAPÍTULO 8

## A disciplina História da Educação Física: livros e compêndios para a formação de professores (1931-1943)[1]

*Priscilla Kelly Figueiredo*

## Introdução

Estudar a história do currículo e a história das disciplinas pressupõe o estudo de uma gama de "diferentes cenários e níveis". Essa é a recomendação de Ivor Goodson (2000) para o estudo da história do currículo como um "conflito social". Atentar para os cenários e níveis nesse contexto é também considerar a necessidade de examinar as forças internas e externas que vão, ao longo do tempo, moldando currículos e disciplinas

1 Texto baseado na Tese defendida em junho de 2016, intitulada "A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)", sob orientação do prof. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4308433. Acesso em: 17 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Doutorado.

ao que foi prescrito como atividade de aula e também como força política e institucional.

Com objetivo de analisar diferentes cenários em relação à história da disciplina História da Educação Física (HEF), este texto apresenta algumas "camadas de análise" sobre a "materialidade" dela: livros e compêndios destinados às funções didático-pedagógicas escritos concomitante ao período de criação dos primeiros cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil.

O arranjo metodológico deste texto foi estabelecido para tentar compreender a história da disciplina HEF a partir da investigação da produção de professores dos primeiros cursos de formação da área.[2] Dessa maneira, além de investigar as concepções do ensino e o lugar institucional dos professores dessa disciplina, tentamos também compreender seus temas e conteúdos por meio do protagonismo de seus primeiros docentes.

Os livros e compêndios analisados neste texto e suas proposições sobre a construção da disciplina História da Educação Física impactaram seus conteúdos, temas e finalidades nos primeiros cursos de formação em educação física estabelecidos entre 1929 a 1958 e sua relação mais ampla com a formação de professores no Brasil. Amparada por André Chervel (1990), proponho uma análise mais "internalista" caracterizada pelo olhar sobre as práticas e sobre modos de produção do professorado dessa disciplina, aqui estabelecidos a partir das seguintes obras destinadas à atividade docente; "Histórico da Educação Física" escrito pelos três tenentes professores da Escola de Educação Física do Exército (EEFE) Laurentino Lopes Bonorino, Antônio de Mendonça Molina e Carlos Marciano de Medeiros, publicado em 1931; "Os Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã", escrito pelo jornalista e professor da Escola Superior de

2 Ao longo da tese defendida no ano de 2016, o currículo de cinco dos primeiros cursos de Educação Física no Brasil foram analisados em relação à disciplina HEF entre os anos de 1930 a 1950; Curso de Instrutores e Monitores de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército, Curso Especial de Educação Física para professores e monitores do Dep. de Educação Física do Estado do Espírito Santo, Curso de professores de Educação Física e instrutor de gymnastica da Escola Superior de Educação Physica de São Paulo, Curso Intensivo de Educação física da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais e Curso de Educação Física da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Educação Física de São Paulo (Esef), Américo R. Netto, publicado em 1937 e "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil", escrito pelo técnico da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde (MES) e professor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), Inezil Penna Marinho, publicado em 1943.

## Os três tenentes e o "Histórico da Educação Física"

A ideia de "edificar a Educação Física nacional" está frequentemente presente no discurso dos militares, sobretudo a partir da criação do curso provisório de Educação Física, em 1929, e da "Revista de Educação Física", publicada pelo Exército a partir de 1932. O compêndio "Histórico da Educação Física" (BONORINO; MOLINA; MEDEIROS, 1931), conectado a um projeto mais amplo de difundir a formação em Educação Física pelo país, foi escrito também como forma de edificar a Educação Física nacional, mostrando, contudo, que a "história" dessa prática no Brasil era "estrangeira".

Os autores do compêndio "Histórico da Educação Física", além de professores, atuaram em outras dimensões do ensino da Educação Física: Laurentino Lopes Bonorino foi professor da EEFE e atuou como editor na "Revista de Educação Física do Exército"[3], Carlos Marciano de Medeiros foi ex-aluno da EEFE, um dos criadores e diretor do Departamento de Educação Física no Estado do Espírito Santo, além professor no mesmo curso e Antônio de Mendonça Molina foi também instrutor do CMEF, atuando na EEFE.

Escrito com intuito de ser adotado como ferramenta pedagógica para a disciplina História da Educação Física, o compêndio parte da constatação de que o Brasil não possuía uma "história da educação física". Essa é uma das justificativas para que a HEF seja narrada a partir das referências estrangeiras, sobretudo aquela tangenciada por uma história europeia marcada pela história de seus métodos e escolas ginásticas. Se

3 Bonorino foi editor da Revista de Educação Física do Exército desde sua criação em maio de 1932 até 1934.

a "história" no "Histórico" seria tratada como um problema "exterior", ela se valia de uma compilação, em grande maioria, de livros franceses. "Em outros idiomas encontramos, em cada novo livro, à guisa de prefácio, um esboço da "História da Educação Física". Esses fragmentos não podem por certo constituir matéria para uma disciplina, como é a cadeira de História de Educação Física [...]" (BONORINO *et al.*, 1931, p. i).

Partindo do pressuposto de que a criação de uma disciplina não é algo arbitrário e que essa construção é uma forma de compactuar e dar visibilidade a um determinado conhecimento, entendo ser o compêndio uma expressão da prática dos professores e, assim, a forma mais aproximada de compreender a construção da disciplina em análise. Os professores, ao prescreverem livros, compêndios e programas, elaboraram um conjunto de balizas que nortearam o saber a ser veiculado e que ajudam a demonstrar as finalidades de uma disciplina. Tais prescrições também dizem muito do que era importante ser ensinado, e as relações desse conjunto de professores identificados em lugares de trânsito e circulação, dão pistas da constituição da disciplina, sobretudo em relação às publicações relacionadas a eles.

O compêndio, publicado em 1931, foi apresentado como um esboço para a disciplina de HEF do ano de 1930. Aliado a determinações legais que começavam a promover a formação em Educação Física em diferentes estados, o compêndio cumpria o papel de difundir o que era ensinado pela EEFE e de instruir a prática pedagógica, sendo guia orientador para professores e alunos.

Como uma compilação de livros e compêndios estrangeiros que tinham como intuito orientar a disciplina nos cursos de formação, os tenentes expressam a tentativa do Exército de unificar a educação física do norte ao sul do país. O pretexto dessa unificação, que tinha como ponto de partida o Centro Militar de Educação Física (CMEF), possibilitaria que, no futuro, uma História da Educação Física no Brasil pudesse ser contada, expressando os princípios que a regiam naquele momento: a cientificidade, a racionalidade e o método (francês), propagandeados pelo Exército. Justificando as práticas "científicas e racionais" promovidas pelo ensino da

EEFE, os autores outorgam o protagonismo do Exército naquele presente e, assim, projetam também sua escrita futura.

O compêndio, para além de ser um guia, faria parte de um movimento mais amplo de espraiamento das práticas que, já estabelecidas na EEFE, pudessem também ser incorporadas nos demais departamentos e escolas que eram criados pelo país. À medida que essas diferentes instituições e cursos se instituem, os materiais didáticos produzidos pelos professores da EEFE para essa formação também ganham visibilidade. Nesse sentido, acredito que o "Histórico" tenha circulado nas diferentes instituições e cursos, que tinham na EEFE lugar modelar nessa formação.

> A ideia da publicação deste trabalho, que constituiu a materia dada no ano de 1930 aos alunos do C.M.E.F. e foi distribuído em fascículos, aos interessados, não nasceu absolutamente do desejo de aparecer, nem da veleidade de nos colocarmos em evidência, mas não somente de cooperarmos com nossa modesta particula de conhecimentos na construção que ora se esboça do patriotico edificio da Educação Fisica Nacional. [...] O assunto de que trata este compendio ainda não interessou os nossos escritores; eis porque, em língua vernacula, nada ha a tal respeito.
> Em outros idiomas encontramos, em cada novo livro, á guisa de prefacio, um esboço da Historia da Educação Fisica. Esses fragmentos não podem por certo constituir materia para uma disciplina, como o é a cadeira de Historia da Educação Fisica, principalmente do C.M.E.F., onde ha um programa organizado, á margem do qual este trabalho foi desenvolvido. Nada ha de originalidade neste compendio; como verificarão os leitores trata-se de uma compilação, coordenada e tão completa quanto possivel. Dezembro de 1931, Os autores (sic) (BONORINO; MOLINA; MEDEIROS, 1931, p. v-vi).

Os autores explicitam a incipiência da obra para com as questões do ensino e afirmam seu ineditismo em território nacional. Reconhecer tanto a obra como fonte quanto seu papel pedagógico no curso de formação do CMEF é importante para entender que nela se encontram as primeiras prescrições para a disciplina HEF.

O "Histórico" é caracterizado pelos autores como um compêndio e tem 237 páginas, sendo dividido "racionalmente" em cinco grandes perí-

odos: o primeiro, "pré-histórico-antigo", se apresenta com o aparecimento do homem sobre a Terra e termina com a antiguidade oriental; o segundo período, chamado de "clássico", se inicia com os "tempos heroicos" da Grécia e vai até o Império Romano; o terceiro período, denominado "medieval", abrange toda a Idade Média; o quarto período se institui do Renascimento até o século XIX; e, por fim, o quinto e último período, o "contemporâneo", do século XIX ao XX e, para os autores, se inicia pelas críticas feitas ao Método Sueco por Demeny e vai até os anos 1930.

Na bibliografia do "Histórico", das 35 obras apresentadas, apenas 5 são títulos nacionais[4] sendo as demais, referências francesas. A grande maioria trata de temas como a educação física, a ginástica e seus métodos, a saúde e os esportes. Alguns títulos tratam especificamente da história dos temas referidos, outros são guias, manuais, conferências, tratados, nem sempre nomeados como históricos. Estão bastante presentes, também, os grandes tratados de Educação Física e os manuais. As bibliografias nacionais, compostas por livros de História Geral e História Universal, guardam a influência da forma clássica de escrever história no período: marcada pela segmentação dos grandes períodos da humanidade com periodização linear e composta pela escrita enciclopédica, tenta apresentar todos os assuntos ocorridos na Educação Física até aquele momento presente.[5]

Metodologicamente, os autores se baseiam no formato dos livros, manuais e enciclopédias de História Universal, tentando localizar temáticas que afirmem a presença de um histórico da Educação Física partindo de uma periodização clássica. A escrita da "História da Educação Física" seria compreendida como uma derivação da escrita de uma História Geral que pudesse localizar nos temas universais a sua especificidade. A grande referência à História Universal na produção do "Histórico da Educação Física" faz-se também como tentativa de dar visibilidade a esse tema,

4 Os títulos nacionais utilizados como bibliografia são os seguintes: "História Geral" de A. Malet e P. Grillet, "Historia Universal" de Raposo Botelho, "Historia Universal" de Jonathas Serrano, "Da Educação Física" de Fernando de Azevedo, "O Genio da Aristocracia e da Beleza" de José Palmella.

5 Sobre a escrita enciclopédica, Robert Darnton (1986) entende que o conhecimento é algo organizado e classificado e transmitido pela metáfora da árvore do conhecimento o que também estaria nas pretensões dos autores do Histórico.

até então, não explicitado nas enciclopédias universais e que tampouco havia interessado os "escritores nacionais". A consequência disso, para os autores, seria "em língua vernácula, nada haver a tal respeito" (BONORINO; MOLINA; MEDEIROS, 1931 p. v-vi).

A identidade da disciplina História da Educação Física passa pela necessidade de constituir material para a formação de instrutores/professores no Brasil. Funcionando como livro didático, o "Histórico", primeiro compêndio de História da Educação Física publicado no Brasil, estabeleceu condições materiais para o ensino da disciplina, apresentando uma confluência de traços que formatam sua constituição: a necessidade de material para o curso de formação de professores, a escrita como expressão da prática de professores que, vinculados ao Exército, estiveram empenhados em promover a bandeira nacionalista da educação física brasileira, reconhecendo que essa promoção só seria possível a partir de uma fundamentação teórica "estrangeira", e por fim, a certeza de que a história "estrangeira" do compêndio escrito para a disciplina HEF no CMEF seria também transformada em uma história nacional a ser escrita por outros sujeitos em outro momento histórico, garantindo assim uma história futura sobre o "pioneirismo" do próprio Exército em relação à Educação Física brasileira.

A HEF, então disciplinarizada a partir de um "programa organizado" de ensino como se apresenta no compêndio, pode ser também uma forma de observar a concepção da história desse ensino, identificando nele as finalidades da disciplina, como sugere Chervel (1990). As grandes sínteses do compêndio não escapam do quadro tradicional dos livros publicados em território francês e da forma como essas produções constroem a história da Educação Física, sobretudo aquela relativa à ratificação da cientificidade do Método Francês de Ginástica. Empenhados em contar uma história da Educação Física, os autores reduzem as bibliografias francesas às metodologias consideradas mais cabíveis ao desenvolvimento da educação física no Brasil. Para isso, vulgarizam um conhecimento histórico já anteriormente produzido na Europa, que pudesse justificar as escolhas

dos métodos ginásticos e a atuação do Exército no Brasil e fora dele, na formação de profissionais militares e civis.[6]

A exploração do corpus documental do "Histórico" mostra que a disciplina HEF parece estar estruturada como finalidade de legitimação do Método Francês em território nacional, justificando as escolhas pedagógicas e intervencionistas ligadas aos saberes "práticos" dos cursos. As finalidades mais amplas sugerem que a HEF seja um meio de legitimação social da Educação Física enquanto campo, ao longo da década de 1930. Estrategicamente, a subserviência *a priori* da disciplina HEF no CMEF em relação à adoção do Método Francês[7] parece significar também uma justificativa institucional do Exército brasileiro que, partindo dessa historiografia, o sancionou como o melhor e mais viável para o Brasil. Para além da disciplina, o compêndio foi uma estratégia que ajudou a definir a vitória na prescrição de uma orientação teórica não somente no interior do Exército como também na implementação do Método Francês como oficial pelo governo brasileiro no início dos anos 1930 no Brasil. A longa relação com as missões francesas em território nacional certamente ajudou na circulação desses referenciais, definindo também uma orientação específica para a disciplina HEF no interior do Exército brasileiro, que tinha como finalidade a prática pedagógica pautada nesse método. Se os tenentes brasileiros no prefácio anunciavam que nada havia de originalidade na obra, hoje é possível dizer que a originalidade deles esteve em reunir um conjunto de dados que tornou possível contar não somente sobre uma disciplina, mas de forma mais extensiva, contar parte da História da Educação Física escrita para a formação de professores no Brasil.

6 A École normale de Gymnastique et d'escrime de Joinville-le-Pont, criada em Paris em 1852, é uma dessas referências.

7 O Método Francês foi um dos métodos ginásticos europeus disseminados no século XIX que circulou como uma prática racional, científica e pedagógica que seria capaz de promover a saúde, a moral e o bem-estar da população. Ver mais em Soares (1994, 1998).

## Américo R. Netto e os "Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã"

Tratar da "história do esporte" em um programa de formação de professores na década de 1930 não é algo comum, inclusive nas literaturas produzidas no "estrangeiro". Entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, muito se historiou em relação aos movimentos ginásticos e às escolas ginásticas estrangeiras, mas pouco foi feito em relação ao esporte. A consolidação do esporte como fenômeno social e de massas ainda não era forte suficiente para reverberar em uma literatura que contasse sua história "moderna", sobretudo pelas resistências da intelectualidade em relação ao seu potencial educativo e aos "excessos" que sua prática causaria sobre o organismo. Apesar de sua larga aceitação em âmbito social e cultural no Brasil, como é possível observar em Lucena (2001) e Melo (2001), o esporte ainda não havia se consolidado no processo de escolarização, como é possível observar em Linhales (2009). Escrever sobre "história do esporte" naquele momento se refere grandemente a escrever sobre o Barão Pierre de Coubertin e os Jogos Olímpicos. O livro de Américo R. Netto, "Jogos Olympicos de hontem, hoje e amanhã" tenta trilhar esse caminho percorrendo as possibilidades narrativas da história dos *Jogos Olympicos* pelos caminhos da crônica esportiva.

No prefácio da terceira edição de "Da Educação Física" (1960), Fernando de Azevedo relata que concomitantemente ao processo de institucionalização das Escolas de Educação Física de São Paulo e do Rio, Escola Superior de Educação Física (Esef) e Escola de Educação Física do Exército (EEFE) na década de 1930 e em meio à necessidade de cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional, fundaram-se também revistas especializadas, como "Esportes" e "Atlética", cumprindo demanda de difusão dos "esportes" e das "atividades atléticas" para o "progresso" da Educação Física no país. Considerando ser a bibliografia sobre história do esporte "quase inexistente" no Brasil nos anos 1920, Azevedo se coloca como protagonista na escrita dessa história no período, lembrando que a bibliografia sobre o esporte teria sido, nas décadas subsequentes, enri-

quecida com livros, folhetos e comunicações que acompanharam o "progresso" dessa escrita. Mesmo que, para Azevedo, os "progressos" tivessem acontecido em vários setores para a Educação Física, ainda estaria quase tudo por fazer em relação à especialização de professores. As revistas "Esporte" e "Atlética" seriam parte desse progresso mesmo que tivessem tido curta duração editorial (AZEVEDO, 1960, p. 14-15).

Américo R. Netto foi, em 1919, o responsável pela editoria da revista "Esporte" e, mais tarde, professor de História da Educação Física na Escola Superior de Educação Physica de São Paulo, fundada em 1934. Nesse mesmo período, foi também diretor da "secção esportiva do (jornal) Estado de São Paulo" e, em 1924, chefe da delegação do Brasil na 8ª Olímpiada em 1924 em Paris. Em 1937, publica "Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã" escrito, segundo o autor, a partir de "uma necessidade de ordem didactica (sic)" derivada de sua inserção como professor de História da Educação Física na Escola Superior de Educação Física de São Paulo. Considerando que a produção até aquele momento sobre o tema dos "Jogos Olímpicos" era "panorâmica", o autor propõe um estudo comparativo entre os jogos olímpicos antigos e modernos como forma de contribuir para o aprendizado dos alunos na formação em Educação Física.

Apresentado como um "estudo histórico, technico e social", Américo Netto afirma ser o livro "uma sucessão de chronicas da secção esportiva do Estado de São Paulo" melhor sistematizada, transformada e ampliada ratificando sua finalidade de aliar o "esporte a arte e a literatura". Uma "intellectualização" do esporte só seria possível aliando-o à arte e à literatura. Considerando serem os Jogos Olímpicos um dos maiores "empreendimentos educativos do passado e do presente", o autor aponta a influência da tradição grega na possibilidade de transformação das práticas esportivas futuras (NETTO, 1937, p. 3).

A centralidade que o esporte ganha no início do século XX na sociedade brasileira e também na escola, a visibilidade dos Jogos Olímpicos modernos como um momento de culminância das práticas esportivas e a incipiência de narrar uma história ainda pouco explorada no Brasil me faz considerar que "Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã" (1937) tenha sido lido também como um livro didático, a despeito do seu caráter

jornalístico de crônicas. Ainda que o livro tenha circulado apenas no estado de São Paulo e na Escola Superior do estado, a "Revista Educação Physica" ampliou sua visibilidade ao publicar várias crônicas nele contidas.

É importante pontuar que "Jogos Olímpicos modernos" não era temática no compêndio "Histórico da Educação Física". Os Jogos Olímpicos gregos presentes nos programas são narrados na constituição do segundo momento considerado "clássico", tendo a ginástica e os ginásios como temática central. É possível que a produção de Américo Netto e sua atuação como jornalista tenham constituído um programa para a cadeira de HEF na Esef em São Paulo muito distinto dos da EEFE no Rio de Janeiro. A tônica historiográfica do livro está em apresentar mais as diferenças do que as semelhanças dos Jogos Olímpicos antigos e modernos assim como sua "evolução" e sua "decadência".

Se o esporte era uma prática que começava a se consolidar no Brasil gerando diversas divergências em torno da sua concepção, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a escola[8], a historicidade dos Jogos Olímpicos "modernos" era tão recente quanto esse debate entre as décadas de 1920 a 1930 no Brasil. No livro composto por 43 crônicas em 180 páginas e tratando dos mais diversos assuntos relativos à História dos Jogos Olímpicos, Américo Netto polariza os jogos gregos e os jogos contemporâneos, marcando suas diferenças: materiais, geográficas, de funcionamento, de gênero. Discorrendo sobre as cidades-sede olímpicas, as projeções geográficas, os programas, a mulher e o instrumental dos jogos "de *hontem* e hoje" inventariando datas e fatos, o autor vai construindo uma sequência temática que, embora possa ser lida de forma independente como crônicas, obedece a uma ordem sequencial na narrativa.[9]

A resenha do livro de Netto publicada pelos editores da "Revista Educação Physica" lembra os leitores que, depois da publicação de "Da Educação Física" em 1920 por Fernando de Azevedo, ainda não havia no Brasil outro livro "de vulto" sobre o assunto esportivo. "Jogos Olympicos

8 Sobre o debate relativo à história do esporte e a escola, ver mais em Melo (2001) e Linhales (2009).

9 Dos 18 artigos publicados por Américo Netto na "Revista Educação Physica", sete deles são compilações na íntegra do "Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã" que acompanham com proximidade temporal as publicações de Fernando de Azevedo entre 1937 a 1939.

de hontem, de hoje e de amanhã", para os editores, tinha o mérito de não repetir "chavões" sobre a exaltação grega, "afrontando" o que já fora anteriormente escrito. Considerado um "livro de estudo" pelo autor, ele teria fugido do "propósito noticioso puramente actual" ajudando na ampliação da imprensa periódica brasileira e dando às Olimpíadas uma escrita "útil" na medida em que o livro poderia ser consultado em qualquer época, por ser de "grandes generalidades" (JOGOS, 1937, p. 72).

Américo Netto também contribuiu com crônicas para a "Revista Educação Physica". Das 19 crônicas do livro publicadas nessa "Revista", a primeira em 1937, "Uma invenção moderna – o Record" demonstra uma escolha que perpassa todas as demais: o caminho evolutivo percorrido das Olimpíadas clássicas às modernas. Argumentando que "os antigos" desconheciam o cronômetro, o conceito de recorde teria "sido pelos gregos ignorado". Tido como "moderno", afirma que o cronômetro daria a medida exata da "luta esportiva". Nas olimpíadas clássicas, os resultados das provas eram expressos pelas colocações, pelas marcas de chegada e pelas impressões oculares, diferentemente das modernas, que teriam o aparato técnico, cronômetros e fitas de medidas como marcações mais fiéis para determinar quem seria o melhor.

> [...] Como quer que seja, faltou as olympiadas classicas o conceito de Record, do qual estão impregnadas as modernas. [...] Como conclusão apressada de um primeiro e rapido exame, parece que o Sport de hoje assignala sobre o de antanho, neste ponto, uma nítida superioridade. O conceito de Record apresenta-se effectivamente como uma conquista moderna technica de medidas, devendo trazer, logicamente, um novo motivo de estimulo, porquanto aponta um máximo que já foi obtido e que, assim pode e deve ser pelo ao menos igualado [...] (sic) (NETTO, 1937, p. 63-64).

Defendendo a "evolução" como progresso, mas sem pactuar com as possibilidades técnicas de cada momento histórico, Américo Netto pondera serem os efeitos dos recordes ainda desconhecidos podendo se constituir como um "excesso" sobre o corpo. A noção de recorde para uma "educação física racional" seria nociva e excessiva. Embora tente

compactuar com a noção de racionalidade presente no discurso da Educação Física do período, o autor acaba assinalando suas impressões sobre a superioridade do "novo", do "moderno" sobre o "antigo" e o "velho".

O autor finaliza o livro perguntando sobre o futuro das Olimpíadas. Tentando fazer previsões, novamente se utiliza da chave da evolução e do progresso lembrando a frase de Euclydes da Cunha "ou progredimos, ou desaparecemos". A referência é utilizada para lembrar que as Olimpíadas Gregas teriam desaparecido pelo fato de não terem "progredido", permanecendo como uma celebração "primitiva". A continuidade dos Jogos Olímpicos modernos dependeria da capacidade de transformação das suas práticas em "progresso" atentando sempre para as possíveis "explorações" nacionalistas que poderiam transformá-los em um empreendimento econômico e financeiro atraindo assim a cobiça dos países.

Apesar de seguir a mesma linha argumentativa de Fernando de Azevedo, remontando ao período grego clássico na modernidade, Américo Netto não parece preocupado em aplicar o conceito clássico na modernidade como Azevedo. Trabalhando com a dicotomia entre o antigo e o novo, Américo Netto apresenta sua predileção pela modernidade e não o faz apenas para justificar o presente. Apresenta o presente sem necessariamente justificá-lo pelo momento grego, apesar de utilizá-lo como momento do "hontem", marcado na história. Fernando de Azevedo passa pela história grega em "Da Educação Física" para justificar suas escolhas e práticas modernas, sobretudo aquelas que tangem a educação e a escola, diferentemente de Américo Netto que se utiliza dos "Jogos Olympicos de hontem" para demarcar a existência de uma história e de sua evolução, não necessariamente para que elas fossem úteis ao presente.

## Inezil Penna Marinho e a "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil"

Como fruto das Conferências para professores diplomados, realizadas pela Divisão de Educação Física[10], Inezil Penna Marinho, então técnico de educação da Divisão de Educação Física desde 1939, lança dois livros que marcam a historiografia da Educação Física no Brasil: "Educação Física: Estatística" (1940) e "Organização da Educação Física no Brasil" (1941). As duas obras são também os primeiros estudos de Inezil Penna Marinho dedicados à História da Educação Física, temática à qual dedicou grande parte da sua obra produzida até o início dos anos de 1980.

Essas obras são importantes porque marcam também um primeiro interesse em documentar o que se constituiria como uma "historiografia da Educação Física nacional", já que as publicações anteriores a essa data sobre a temática indicavam uma historiografia da Educação Física pautada nos estrangeirismos, sobretudo os advindos da Europa. O compêndio "Histórico da Educação Física", publicado em 1931 pelos tenentes e professores do Exército, é um exemplo desse tipo de publicação em que é possível encontrar apenas um parágrafo sobre a História da Educação Física brasileira. Daí ser possível dizer que essas duas publicações de Inezil Penna Marinho são os primeiros exercícios de uma busca documental que apresenta um amplo levantamento de datas e fatos sobre o que seria uma história da educação física nacional, a partir de fontes como legislação, jornais, revistas, teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de Pernambuco, da Faculdade de Direito, livros de Educação Física e Esporte, súmulas, arquivos diversos, livros sobre a história do Brasil, livros de memorialistas, entre outras. A partir dessas fontes, Inezil forjou um primeiro ensaio sobre a historiografia da Educação Física brasileira, amparado institucionalmente pela Divisão de Educação Física e atento a autores e à legislação nacional.

10 Conferências realizadas para o I Curso de Informações para professores de Educação Física, médicos especialistas, técnicos desportivos, treinadores e massagistas. Promovidas pelo Departamento Nacional de Educação via Divisão de Educação Física.

As publicações, além de um primeiro ensaio documental-factual da Historiografia da Educação Física brasileira, foram também uma forma de a Divisão de Educação Física apresentar o "pioneirismo" daquele governo na orientação da educação física, sobretudo na relação com sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino secundário e na fiscalização e na orientação dos novos cursos de formação que se instituíam no país.[11]

Essa centralização, própria das práticas estadonovistas, demonstrava o desejo do Estado de centralizar suas regulamentações, sendo Inezil protagonista desse processo na Divisão de Educação Física do MES redigindo pareceres, gráficos e tabelas nas publicações oficiais, em relação aos fatos históricos, mas principalmente ao cotidiano das atividades dessa instituição. O rigor de suas publicações demonstra que o autor esteve constantemente preocupado com a ida às fontes, mas também que o uso destas pudesse justificar seus relatórios e os dados do presente no seu trabalho de Técnico na Divisão. Ele produziu e foi produzido como intelectual e homem público também em um momento histórico muito oportuno. O Estado Novo, que desejava recriar uma tradição nacional e que ajudou na constituição dessa narrativa histórica, foi providencial para sua grande contribuição para a História da Educação Física e o desenvolvimento dos temas nacionais, antes pouco abordados pelas bibliografias afins[12]. Se, em uma perspectiva mais ampla, a Divisão de Educação Física e suas publicações sobre História da Educação Física ajudaram na consolidação da Educação Física como campo que se constituía e que tentava se legitimar pelas vias oficiais, a obra de Inezil como técnico e professor é fonte importante desse processo de consolidação por meio da política editorial Estadonovista.

---

11 Parte delas se dedica a demonstrar, após o momento da apresentação histórica, os atos e decretos que ajudaram a centralizar as ações dos governos estaduais vinculando-os diretamente ao governo federal, assim como os inquéritos produzidos em escolas de todo o país. A observação do perfil dos alunos que praticavam a Educação Física, os métodos ginásticos utilizados nessas escolas, o número de sessões (aulas) por semana, o perfil biométrico, as agremiações e as publicações, são dados que, elaborados e justificados nessas publicações, se construíam de forma mais erudita em um discurso de legitimação do Estado.

12 Sobre Estado Novo e seu caráter nacionalista, ver mais em Gomes (1996). Nascimento (1997) também traça essa relação em relação à obra de Inezil.

O livro "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil", publicado em 1943, é um dos exemplos dos impulsos editoriais da Divisão de Educação Física via MES para a construção de um lugar para a História da Educação Física nacional. A grande obra de Inezil, relativa à História da Educação Física, fazia parte também do discurso Estadonovista da História do Brasil, que estava se reescrevendo não somente para uma elite intelectual, mas direcionado aos círculos de educação formal. Essa recuperação do passado pelo Estado Novo, segundo Gomes (1996), tem forte relação com a inscrição do que a autora chama de "fonte de nacionalidade". Seria pela via da perspectiva historicista que o "passado" seria capaz de preencher com respostas verossímeis as exigências do presente e a este se adequar.

"Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" foi escrito entre os anos de 1940 e 1941 e lançado em 1943, os primeiros anos de Inezil como assistente da Divisão.[13] Seu relatório da Divisão do ano de 1942, seguinte à formação na ENEFD, anuncia que o livro já estaria "no prelo" e que seus direitos haviam sido adquiridos pelo Ministério da Educação e Saúde (MES) sob recomendação de Gustavo Capanema a respeito da "utilidade pública" da obra. Ela aparece como "trabalho publicado" pela Imprensa Nacional nos relatórios em 1943 com chancela do MES contendo 616 páginas.[14]

Essa publicação é, sem dúvida, a maior, tanto no volume quanto pelo amplo levantamento documental das diversas fontes e no número de bibliotecas visitadas pelo autor. Embora seja sua obra de maior fôlego como pesquisador dedicado à produção da História da Educação Física nacional, não é a mais conhecida e estudada pelos pesquisadores da área. "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" é republicado

13 O relatório de atividades de Inezil referente ao ano de 1941 já apresenta o livro como "trabalho inédito" e pronto para ser publicado no ano corrente. Naquele momento, o autor anunciava um livro de 800 páginas. Inezil permanece na Divisão de Educação Física entre os anos de 1939 e 1947. Em 1949 passa a compor o quadro da ENEFD como catedrático na disciplina de Metodologia da Educação Física e em 1958 na cadeira de História e Organização da Educação Física. Como um intelectual múltiplo, atuou também como jornalista e editor em diversos periódicos.

14 Relatórios de atividades de Inezil Penna Marinho na Divisão de EF entre 1940 e 1945. Acervo Ceme/ Esef/UFRGS.

com modificações e dividido em quatro volumes. A versão publicada nos anos de 1952 e 1953 com o título "História da Educação Física e dos desportos no Brasil" foi a mais conhecida e difundida até os anos de 1980.

Se "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" nasce no período em que há um movimento de grandes intelectuais de interpretação e sínteses sobre a história nacional, fortemente influenciados pelos grandes temas historiográficos brasileiros e por intelectuais como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, como lembra Diehl (1999), é também nesse momento que há uma institucionalização do saber na universidade brasileira, provocando um engajamento de perspectivas nacionais e desenvolvimentistas. Subsidiar as escolas de Educação Física com material didático é uma das intenções do Diretor da Divisão de Educação Física, o Major João Barbosa Leite e "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" faria parte desse projeto de expansão das publicações sobre Educação Física do órgão (MARINHO, 1943, p. 2).

O levantamento dos decretos e publicações sobre a EF na Instrução Pública, nos diferentes estados e no DF, ocupa boa parte da obra, sobretudo aquela destinada ao período de Brasil República. O autor lembra que a obra não pretendia ser um "histórico da Educação Física no Brasil", mas uma "contribuição" nesse sentido. Atento ao Histórico dos três tenentes, em que havia meia página destinada à referência nacional, Inezil deixa explícito que "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" não se valia dessa mesma estrutura narrativa. Sua "contribuição" se revelaria nas diferentes fontes coletadas e datadas cronologicamente, indicando um grande inventário sobre a História da Educação Física nacional.[15]

Foi via Divisão de Educação Física e pelas políticas editoriais Estadonovistas que a obra teve a circulação desejada por Inezil e foi a esse órgão também que Inezil creditou pela primeira vez a "Educação Física ter merecido a devida atenção das autoridades educacionais" (MARINHO, 1943, p. 11). O discurso nacionalista de um Brasil grande e suas perspecti-

15 Publicado pela Imprensa Nacional com chancela do MEC, a obra foi uma das mais solicitadas a Inezil e também por ele enviadas para diferentes professores e pesquisadores do Brasil e da América Latina entre os anos de 1943 e 1947. Correspondências sobre trabalhos publicados Inezil Penna Marinho, 1943 a 1947. Acervo Ceme/Esef/UFRGS.

vas reformistas aparece fortemente apresentado como um diagnóstico de desenvolvimento e de "evolução" da Educação Física, desde a "educação física dos índios" até 1941, final do período Republicano analisado.

Essa "evolução" permitiu a Inezil demarcar, ao longo da obra, quatro eixos principais nos levantamentos de suas fontes em cada período histórico analisado: as publicações, a legislação, a formação de pessoal especializado em Educação Física e os acontecimentos diversos, normalmente ligados a congressos, atividades esportivas, jogos, entre outros. Esses dados, também descritos de forma quantitativa nas sínteses finais de cada capítulo, lembram seus relatórios da Divisão e seus inquéritos e, da mesma forma, estabelecem uma perspectiva evolutiva da presença e da importância da Educação Física na esfera social. Os temas e fontes eminentemente nacionais são eixo condutor, assim como a estrutura política e seus marcos históricos para a compreensão do que teria sido a "Educação Física" nesses diferentes momentos. Os temas e fontes nacionais são primazia mesmo que, por ora, Inezil coteje uma bibliografia "estrangeira" para, por vezes, situar nosso atraso na legislação e nos debates em relação à França e aos Estados Unidos.

Interessado em demarcar nessa bibliografia as fontes que tratavam da Educação Física nacional, Inezil não esteve preocupado em problematizar conceitos, mas em salientar a veracidade das fontes coletadas em uma grande diversidade de obras, fazendo aparecer, naquele momento, uma historiografia da educação física nacional.

Como Técnico em Educação, ocupando um posto administrativo em relação à Educação Física e como representante do governo central, Inezil percorre também um caminho administrativo em "Contribuição para a História da Educação Física no Brasil". Preocupado com os marcos legislativos e com as publicações de cada período, ele explora as fontes por meio de uma curva ascendente, mostrando que é pela via do Brasil República que a Educação Física passa a ter o devido reconhecimento, especialmente a partir da criação da Divisão. A maior parte da obra é dedicada a esse período, dividida entre os três marcos políticos: de 1889-1930, marco da independência, popularmente conhecido como República Velha, de 1930-1937, momento de estabelecimento do Governo Provisório e

de 1937-1941, momento de outorga da Constituição de 1937 pelo Governo Vargas e estabelecimento do Estado Novo.[16]

Sempre atento aos marcos oficiais educacionais, à instrução pública e a normativas que demonstrassem o avanço da Educação Física no âmbito educacional, Inezil deu especial atenção ao Brasil República na escrita de uma História que tivesse como princípio o olhar pedagógico sobre a educação física e seu ensino. As normativas da Instrução Pública, a criação de ginásios, serviços médicos e centros militares de educação física, por meio do Ministério da Guerra, mostram sua preocupação em documentar os diversos cursos de formação que começam a ser criados no Brasil, apresentando seus programas, a criação das associações desportivas e ligas de esporte, além do mapeamento das publicações da área de Educação Física e Esportes, por diferentes autores em livros e revistas especializadas.

"Contribuição para a História da Educação Física no Brasil" se estrutura como um longo e laborioso inventário histórico a partir do olhar do burocrata que, aproximando-se das estruturas dos inquéritos sobre a educação física nacional, teve como grande finalidade o mapeamento dos órgãos brasileiros especializados na institucionalização da prática da educação física pelo país. Mais do que um levantamento histórico, a obra é um inventário preocupado com a disseminação da educação física enquanto princípio pedagógico pelo Brasil. A obra foi, sem dúvida, seu grande investimento sobre os temas nacionais na História da Educação Física e também responsável pela replicação de outras obras além dos quatro volumes de "História da Educação Física e dos desportos no Brasil", da década de 1950.

## Conclusão

Foi pela produção de seus primeiros professores de diferentes instituições de ensino criadas na década de 1930 que foi possível adentrar nos compêndios, livros, programas e artigos escritos como subsídios

16 O período Brasil República representa a maior parte do Contribuição, indo da página 91 a 616.

pedagógicos da disciplina HEF. Os livros e compêndios foram aqui entendidos como ferramentas pedagógicas que se constituíram no trabalho dos primeiros professores da disciplina que contavam sobre uma história da educação física, a princípio "estrangeira". Essa produção impactou os programas da disciplina HEF nas duas décadas subsequentes. Ao longo do período analisado foi possível perceber a ampliação de uma narrativa histórica sobre o esporte e também dos temas nacionais, o que contribuiu para a construção de um lugar para uma História da Educação Física nacional. Essa ampliação das fontes e dos temas nacionais nos programas da disciplina de HEF foi amparada pela produção de seus docentes nos diferentes lugares institucionais, contribuindo para a consolidação da formação de professores em Educação Física ao longo do primeiro quartel do século XX no Brasil.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física**: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Crítica**, Porto Alegre, n .2, p. 230-254, 1990.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da Encyclopedie. *In*: DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da História Cultural Francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 247-270.

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica brasileira**: década de 1930 aos anos de 1970. Passo Fundo: UPF Editora, 1999.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A História da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GOODSON, Ivor Frederick. **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro, 2000.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte**: uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O esporte na cidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MELO, Victor Andrade de. **Cidade Sportiva**: primórdios do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Faperj, 2001.

NASCIMENTO, Célia Carvalho. **Inezil Penna Marinho**: o tempo de uma história. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

## Fontes

BONORINO, Laurentino Lopes; MOLINA, Antônio de Mendonça; MEDEIROS, Carlos M. de. **Histórico da Educação Física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

JOGOS Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã. **Revista Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 72, abr. 1937.

MARINHO, Inezil Penna. **A organização da Educação Física no Brasil**. Rio de Janeiro: 1941. Acervo Gustavo Capanema, Cpdoc/FGV; Acervo Histórico Biblioteca Edgar Sperb Esef/Ceme/UFRGS.

MARINHO, Inezil Penna. **Contribuição para a História da Educação Física no Brasil**: Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República (documentação). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Acervo Histórico Biblioteca Edgar Sperb Esef/Ceme/UFRGS.

MARINHO, Inezil Penna. **Educação Física: estatística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tipo Baptista de Souza, 1942a. Acervo Gustavo Capanema, Cpdoc/FGV; Acervo Histórico Biblioteca Edgar Sperb Esef/Ceme/UFRGS.

NETTO, Américo R. **Jogos Olympicos de hontem, de hoje e de amanhã**. São Paulo: Editora SPES, 1937.

# CAPÍTULO 9

## Educação Física nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná: oportunidades para a afirmação de uma disciplina escolar? (1950/1960)[1]

*Sergio Roberto Chaves Junior*
*Meily Assbú Linhales*

## Introdução

A tese que dá origem a este texto buscou investigar as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná (CEP), proposta de inovação pedagógi-

1 Texto baseado na tese de Doutorado de Sergio Roberto Chaves Junior, defendida em 2017, intitulada "Um embrião de laboratório de Pedagogia": as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967), sob orientação da prof. Meily Assbú Linhales. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQRBA. Acesso em: 3 mar. 2021. Optamos em apresentar um recorte específico da tese, buscando, além de recuperar questões apresentadas, ampliar algumas reflexões que ajudem a compreender os processos de afirmação e transformação da Educação Física naqueles meados do XX. Apoio parcial de bolsa para o Doutorado pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, de acordo Chamada de Projetos 13/2014 – Programa de Apoio a Capacitação Docente das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná – Doutorado (Acordo Capes/FA) – 2ª etapa.

ca do ensino secundário desenvolvida no recorte temporal compreendido entre 1960 e 1967. Para isso, empreendemos a análise das singularidades da experiência desenvolvida na instituição paranaense no conjunto das demais iniciativas de alcance nacional que atenderam pela denominação Classes Experimentais. A motivação para a implementação das Classes Integrais surgiu da necessidade em resolver problemas cotidianos do CEP relacionados aos elevados índices de reprovação e de evasão escolares, resultando no desenvolvimento de um currículo adaptado às condições dos alunos e às solicitações de uma "sociedade democrática em crescente fase de industrialização, urbanização e que constantemente se modifica pelos influxos das novas descobertas científicas" (COMPIANI, 1964, p. 3).

Os investimentos formativos basearam-se no "espírito de educação integral" contemplando as seguintes dimensões: educação física, intelectual, artística, moral, sexual, formação religiosa, educação social, democrática, para o trabalho e para as horas de lazer. O ideário experimentador[2] dos anos 1950 contribuiu para que um conjunto de modificações curriculares e metodológicas fossem desenvolvidas, das quais destacam-se: ampliação das atividades discentes para período integral; simplificação e flexibilização dos programas das disciplinas, adoção de métodos de ensino ativos; entrosamento de disciplinas; o estudo do meio; atividades extraclasse; acompanhamento individualizado dos alunos; mudanças na verificação da aprendizagem; reuniões de professores e reuniões periódicas com os pais dos alunos.

Uma das especificidades das Classes Integrais foi o lugar ocupado pela disciplina Educação Física, em virtude da importância dada à "dimensão corporal" dos alunos. Nesta disciplina, cabe destacar, eram realizados estudos e experimentações metodológicas antes mesmo da implementação da inovação pedagógica e, com o início das Classes

2 Por ideário experimentador referimo-nos ao ideário constituído por dois elementos principais, entrecruzados: o primeiro, como sinônimo de "experiência científica controlada", podendo ser mensurado por meio dos procedimentos de observação, registro e verificação próprios do campo científico, procurando conferir legitimidade às propostas educacionais. O segundo elemento estava associado à ideia de "inovação", compreendendo-a como a possibilidade, no campo educacional, de "introduzir mudanças num objeto, visando produzir melhorias", embora desenvolvida sobre as bases da "escola tradicional". Ver Chaves Junior (2017).

Integrais, é possível afirmar que ocorreu a intersecção de dois projetos marcados pelo ideário experimentador, encontrando naquele cenário as condições de possibilidades de sua efetivação: o projeto de inovação do ensino secundário e o projeto de afirmação da Educação Física. Nesse sentido, as modificações curriculares representaram ações desenvolvidas no cotidiano escolar compreendidas entre as tentativas de mudanças com a aplicação de "princípios e métodos educacionais inovadores" e a possibilidade de manutenção de algumas "tradições" disciplinares já em curso, as quais pareciam encontrar um contexto favorável para sua afirmação. Esse duplo movimento, no caso da Educação Física, se faz perceber na intensificação do uso de testes físicos e fisiológicos para conferir uma determinada cientificidade aos saberes da área e na aproximação com as chamadas ciências da educação, a fim de fundamentar os discursos sobre a importância e pertinência das práticas corporais visando à educação integral.

Em se tratando do objeto específico do presente texto, não há dúvidas de que a condição *sui generis* do CEP, no que se refere aos espaços e materiais disponíveis, possibilitou a ampliação e exploração de variadas práticas corporais no educandário paranaense. A estrutura destinada à Educação Física no colégio, entre outros espaços e equipamentos, consistia em: estádio de futebol com arquibancada, pista de atletismo, caixas para saltos (distância, altura, triplo e com vara), círculos para arremesso e lançamentos, duas piscinas (uma olímpica e uma para aprendizagem), um ginásio para ginástica, basquetebol e voleibol com piso de madeira, quadras de basquetebol com piso de asfalto, um pórtico, além de vestiários masculinos e femininos (CHAVES JUNIOR, 2004, p. 174). Importante observar que, além da denotada esportivização dos espaços e equipamentos, havia um investimento considerável em desenvolver nas aulas as "modernas tendências" em circulação nas escolas de formação de professores em Educação Física, em especial com as atividades recreativas, os métodos de trabalho da "Ginástica Moderna" (masculina e feminina) e com as metodologias de preparação física de atletas – como o *Interval Training* e o *Circuit Training* –, utilizadas no cotidiano das aulas de Educação Física (BAYER, 2010).

Essa diversidade de práticas e de conteúdos de ensino, por certo, não foi exclusividade do contexto paranaense. Contudo, algumas particularidades do trabalho desenvolvido pelos professores do CEP nos anos 1950 e 1960 contribuíram para as inovações implementadas nas Classes Integrais e para a conformação de práticas pedagógicas ainda pouco investigadas na historiografia da Educação Física brasileira. Nesse sentido, o professor Germano Bayer[3] ganha destaque, tendo em vista sua trajetória formativa e as mediações dela decorrentes: os registros de sua circulação (nacional e internacional), o protagonismo na instalação de um Centro de Estudos em Educação Física nas dependências do CEP, a participação em cursos de aperfeiçoamento e capacitação, e as iniciativas de divulgação dos resultados de seus trabalhos – muitos dos quais relacionados às Classes Integrais – são especificidades que corroboram a tese da interseção dos dois projetos experimentais.

Além do conjunto "bastante variado de atividades" que compunham o programa de atividades físicas – jogos, esportes, ginásticas, danças, excursões e acampamento, e brincadeiras mais calmas de salão (CEP, 1960a) -, outros dispositivos foram mobilizados para atingir os objetivos de educação integral dos alunos. No que se refere às questões direcionadas a dimensões como a "saúde e o aperfeiçoamento físico dos alunos", foi possível encontrar registros da realização de exames médicos, exames dentários e de laboratório, bem como de testes físicos e fisiológicos que, juntamente com o desenvolvimento de "programas de atividades físicas cientificamente controlados", procuravam "levar o educando ao pleno

3 Germano Bayer nasceu no dia 17 de junho de 1923, na cidade de União da Vitória-PR. Frequentou a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, Escola de Educação Física do Exército e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – estas últimas, no Rio de Janeiro, obtendo os títulos de Licenciado em Educação Física (1946), Massagista Desportivo (1948) e Técnico Desportivo (1950), respectivamente. Atuou, entre outras funções, como Assistente Técnico no Departamento de Educação Física e Desportos da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, professor da cadeira de Desportos Aquáticos na Escola de Educação Física e Desportos do Paraná e professor do Colégio Estadual do Paraná. A trajetória de Germano Bayer tem sido objeto de investigação no projeto de pesquisa "As inovações pedagógicas na Educação Física paranaense: as contribuições do professor Germano Bayer nas décadas de 1950 e 1960", em andamento e com registro no Banpesq/Thales UFPR sob n.º 2017025008. Uma publicação resultante deste projeto foi Chaves Junior *et al.* (2019).

desabrochamento de suas qualidades físicas e, consequentemente, assegurar-lhe sólidas bases para o sadio desenvolvimento mental" (COMPIANI, 1965, p. 8).

Outra responsabilidade atribuída às atividades físicas e recreativas era "desenvolver atitudes positivas nos alunos, tais como: a iniciativa, a cooperação, a solidariedade, o respeito pelos outros, além de oferecer excelentes oportunidades de liberação das tensões emocionais, tão comuns na fase da puberdade" (COMPIANI, 1965, p. 9). A organização e participação em clubes esportivos, as atividades físicas de grupo e as competições apareciam como meios para o desenvolvimento dessas questões. Existem ainda registros de preocupações com os hábitos de higiene, com a nutrição, além da inclusão no currículo de orientações sobre a sexualidade, por meio das quais pretendia-se "desenvolver nos alunos uma mentalidade aberta, séria, científica e cheia de respeito para com os problemas da vida humana relacionados com a reprodução e com o sexo" (COMPIANI, 1965, p. 9). Novamente, os elementos da conservação e da mudança são mobilizados para atender às demandas produzidas naquele contexto de experimentações e transformações.

Antes de avançar nas análises referentes à "dimensão corporal" dos alunos nas Classes Integrais, entendemos ser pertinente apresentar alguns elementos relacionados ao período imediatamente anterior ao início da inovação pedagógica, indicando as particularidades que parecem ter influenciado a configuração assumida pela Educação Física nas Classes Integrais. O trabalho realizado no CEP com diferentes proposições metodológicas, desde meados dos anos 1950, sugere um movimento de experimentação de modelos pedagógicos que encontraram condições de realização na proposta de inovação que seria implementada anos mais tarde.

## Experimentações, apropriações e ressignificações das "modernas tendências": aspectos da Educação Física no CEP antes das Classes Integrais

Os finais dos anos 1950 representaram um momento de significativas transformações no cotidiano das aulas de Educação Física do CEP. Talvez uma das mudanças mais consideráveis, do ponto de vista organizacional, tenha sido a inclusão das aulas dessa disciplina no mesmo horário das demais aulas curriculares. Até o ano de 1956 os alunos matriculados em um dos períodos letivos frequentavam as aulas de Educação Física no contraturno. Para o recém-nomeado diretor geral do colégio, Ulysses de Mello e Silva, alguns inconvenientes eram observados com essa dupla jornada escolar, principalmente por parte dos alunos mais novos: não eram raros os casos de reclamações dos pais e responsáveis dos alunos pela demora dos filhos para retornarem às suas casas nos dias em que tinham aulas de Educação Física no período da tarde.

Esse mesmo ano marcou a designação do professor Germano Bayer como chefe do Departamento da Educação Física do CEP para cuidar especificamente das questões pedagógicas da disciplina. Dentre as atribuições do cargo, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional, caberiam as tarefas de rever a forma de grupamento das novas turmas e adequar os horários das aulas no mesmo turno de estudo de todo o ensino secundário. Tais mudanças deveriam ser implementadas no ano letivo de 1957.

Com relação à primeira incumbência, a principal alteração foi a adoção de critérios que fossem além dos habitualmente utilizados para a constituição de grupamentos buscando a "homogeneidade das turmas", em geral, pela similaridade de idade, peso e altura e dos resultados da aplicação de testes físicos específicos, como o teste das "Diretrizes da Educação Física" e "Suficiência e Eficiência Física".[4] A inovação adotada naquele momento foi a aplicação do "Teste de Inteligência Não-Verbal"

4 Estes testes eram compostos, em geral, por exercícios que avaliavam a força abdominal, a força de membros inferiores e superiores e a coordenação motora.

(INV), proposto por Pierre Weil,[5] como forma de ampliar os conhecimentos sobre os alunos e tentar reuni-los em grupos com "cultura e nível mental idênticos", o que supostamente facilitaria o ensino, conforme defendia o psicólogo em um artigo sobre as contribuições da "psicotécnica" aplicada à educação, publicado na RBEP (WEIL, 1954, p. 179). Dessa forma, os resultados dos testes físicos, do teste INV e as notas do exame de admissão foram levados em consideração para o grupamento das turmas do primeiro ano do curso ginasial do CEP, a partir de "categorias" estabelecidas pelos organizadores: "inferior, médio inferior, médio, médio superior e superior". Além disso, havia a observância etária para os grupamentos: 10 e 11 anos; 12 e 13 anos; e 14 anos em diante (BAYER, 2010, p. 251).

Com relação à organização dos horários da Educação Física procurou-se respeitar as seguintes orientações: os primeiros horários da manhã, das 7h20 às 8h10, seriam destinados aos alunos das últimas séries, "maiores, mais resistentes ao frio no inverno, [e que deveriam] chegar um pouco mais cedo para trocarem de roupa e se apresentarem ao professor uniformizados"; os alunos das 1ª e 2ª séries, "menores [...] foram escalados das 8h10 às 9h ou das 9h às 9h50"; por fim, as outras turmas foram distribuídas nos horários das 4ª e 5ª aulas – 10h05 às 11h ou das 11h às 11h50, respectivamente -, sendo que para a primeira as turmas "tinham o recreio para a troca de roupa" e para o último horário, os alunos poderiam "trocar de uniforme após o meio-dia" (BAYER, 2010, p. 252). Os tempos destinados para a troca de roupas e o consequente aproveitamento máximo das "aulas propriamente ditas", embora não tenham sido observados para os "menores", denotam algumas das mudanças na rotina escolar ocasionadas com a inclusão das aulas da Educação Física no mesmo turno das demais disciplinas.

5 Segundo Germano Bayer, o contato com o "Teste de Inteligência Não-Verbal" (INV) de Pierre Weil ocorreu em uma palestra proferida pelo professor e psicólogo francês um curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Divisão de Educação Física, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, chamou a atenção de Germano a possibilidade de utilização da "inteligência" como um dos fatores para a organização das turmas (BAYER, 2010, p. 250). Pierre Weil, após se tornar professor da Universidade de Minas Gerais, também ministrou cursos nas Jornadas Internacionais de Educação Física realizadas em Belo Horizonte/MG – mais especificamente nas 2ª e 3ª edições do evento, em 1958 e 1959, respectivamente – com a temática "Psicologia Aplicada à Educação Física". Mais informações, ver Cássia Lima (2012).

O ano de 1956 também marcou o início do funcionamento do Centro de Estudos em Educação Física de Curitiba, órgão criado nas dependências do CEP, organizado e dirigido pelo professor Germano Bayer. O centro surgiu "da compreensão, da necessidade de um melhor estudo dos problemas relativos às atividades físicas e recreativas no meio escolar e na comunidade, encarando-as como um elemento inseparável e necessário à própria educação" (BAYER, 1957, p. 1) e era organizado da seguinte forma: Direção; Setor de Pesquisas e Intercâmbios; Setor de Documentação e Informação Pedagógica; Setor de Aperfeiçoamento do Magistério; e Secretaria e Serviços Administrativos[6].

Um conjunto considerável de ações foi desenvolvido a partir da instalação desse centro, com destaque para a organização de uma "biblioteca e filmoteca" com os materiais que Germano Bayer reuniu no período em que esteve na Europa, participando de um curso de especialização no Real Instituto de Educação Física de Estocolmo (Suécia)[7]. A tradução e disponibilização destes materiais oportunizou apropriações distintas dos chamados Métodos de Trabalho com os quais o professor teve contato, ao mesmo tempo em que o cotidiano escolar do CEP também era marcado

6 São grandes as semelhanças deste centro de estudos organizado por Germano Bayer com as estruturas do CBPE e dos CRPEs, vinculados ao Inep. O órgão criado no CEP também se assemelha, nos aspectos organizacionais, com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) vinculado à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (BENCOSTTA, 2006). Este é um indício de que o ideário experimentador marcou fortemente os modos de compreender a importância das pesquisas para subsidiar as transformações nas práticas pedagógicas naqueles meados do XX.

7 Nos dois anos em que esteve na Europa (1952-1954), Germano Bayer realizou uma série de incursões em diferentes países – além da Suécia, Holanda, Alemanha, França, Dinamarca, Noruega e Finlândia – nos quais teve contato com diversos "Métodos de Trabalho" de Educação Física, por meio da participação de um conjunto de Festivais de Ginástica, Exposições, Simpósios, Cursos e Congressos de Educação Física e Recreação. De posse de uma máquina fotográfica e de uma filmadora profissional, registrou um considerável material que foi disponibilizado no Centro de Estudos do CEP. Atualmente, boa parte desse material fílmico e iconográfico encontra-se disponível para consulta no Arquivo Público do Paraná e no Museu da Imagem e do Som do Paraná. O professor também adquiriu um conjunto de livros e periódicos sobre os mais diversos temas – Educação Física, Pedagogia, Psicologia e Sociologia –, muitos em língua estrangeira.

pelas permanências do Método Francês de Educação Física e pela crescente presença e, podemos dizer, preferência pelas práticas esportivas[8].

A partir da circulação desses materiais, as fontes indicam um fazer pedagógico diversificado que procurou articular elementos dos chamados Método Francês, Ginástica (Moderna) Sueca, Método Desportivo Generalizado e Método Natural Austríaco, além de apropriações de técnicas utilizadas na preparação de nadadores olímpicos, como o *Circuit Training*[9], no cotidiano das aulas de Educação Física de alguns dos professores do CEP. A preocupação com a utilização dos métodos considerados mais adequados e eficientes, em conformidade com as especificidades das turmas, parece ter sido uma das preocupações naquele momento. Os argumentos para a adaptação do *Circuit Training* às aulas de Educação Física, por exemplo, eram ancorados na necessidade do acompanhamento individualizado dos alunos.

A localização destes indícios relacionados às ações desenvolvidas pelos professores de Educação Física no CEP nos finais dos anos 1950 permite considerar que aquele momento foi constituído por uma diversidade de experimentações de práticas corporais marcado tanto pela adesão às proposições em circulação, quanto pela resistência de alguns professores em incorporar essas práticas em seus afazeres cotidianos. Além disso, certo protagonismo de Germano Bayer à frente de algumas dessas mudanças sugere que, anos mais tarde com a implementação das Classes Integrais, o professor tenha encontrado uma possibilidade de desenvolver tais experimentações – muito provavelmente como forma de afirmação pessoal no campo da Educação Física – sob "nova roupagem", conectadas

8 Duas considerações importantes: Germano denomina Métodos de Trabalho o que pode ser compreendido como diferentes formas de exibição e apresentação ginástica registradas nas filmagens. A segunda questão diz respeito à participação mais efetiva das professoras da Educação Física e de Música do CEP nas "reuniões técnicas pedagógicas" destinadas para o estudo dos materiais. Segundo Germano, enquanto as professoras procuraram apropriar em suas aulas os elementos ginásticos dos materiais, os professores se mostravam mais resistentes às mudanças via apropriação dos novos elementos ginásticos apresentados.

9 A referência de Germano Bayer ao *Circuit Training* é endereçada aos professores R. E. Morgan e G. T. Adamson, pesquisadores da Universidade de Leeds (ING), que utilizaram essa metodologia na preparação da equipe britânica de natação que competiu nos Jogos Olímpicos de 1952.

com os propósitos de uma educação integral que a proposta de inovação pedagógica desenvolvida no CEP anunciava.

A participação de Germano na elaboração do Plano de Organização das Classes Integrais sinaliza para esse interesse em promover a interseção de dois projetos marcados pelo ideário experimentador: o primeiro deles, em desenvolvimento e tendo como proposta de renovação e afirmação da Educação Física; o outro, de maior alcance e em vias de ser implementado com as Classes Integrais, incentivado pelo contexto das transformações no ensino secundário. Algumas considerações sobre os resultados desse processo são apresentadas a seguir.

## A Educação Física dos alunos nas Classes Integrais: "exames médicos periódicos" e o "programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas"

Convém reiterar uma questão importante sobre o Plano de Organização das Classes Integrais. Um dos objetivos principais da proposta era o "desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando", o que seria atingido pelo trabalho com as seguintes dimensões da educação integral: educação física, educação intelectual, educação moral, educação artística, educação sexual, formação religiosa, educação social, educação democrática, educação para o trabalho e educação para as horas de lazer (CEP, 1960a)[10]. No documento em questão, a definição do que era a dimen-

10 A indicação da dimensão física como a primeira na listagem não parece casual. Em praticamente todos os documentos dos anos iniciais do desenvolvimento das Classes Integrais esse é o lugar por ela ocupado, quando são relacionados os aspectos enfatizados para a efetivação da proposta. Somente em 1966, com a reestruturação do plano a Educação Física perde essa centralidade. Inclusive, a comissão elaboradora desse novo plano não contou com a participação de nenhum professor de Educação Física (CEP, 1966, p. 1). Esse fato pode sinalizar tanto a tese da perda da centralidade quanto um provável desinteresse da própria área – ou do professor Germano Bayer – em continuar "investindo" na proposta, uma vez que estava anunciado o seu encerramento. Esta segunda alternativa ganha consistência se observarmos a trajetória do professor Germano, que passou a se envolver com mais intensidade em diferentes instâncias administrativas e de ensino para além de suas atividades no CEP, entre elas, a Universidade do Paraná e a Federação Desportiva Paranaense.

são da educação física nos permite compreendê-la como uma ideia de educação corporal, a qual incluía observações no seguinte sentido:

> A saúde e o aperfeiçoamento físico dos alunos merecerão atenção especial; através de exames médicos periódicos e de um programa de atividades físicas cientificamente controlado por especialistas, buscar-se-á dar ao corpo toda a perfeição de que seja suscetível e, consequentemente, assegurar sólidas bases para o sadio desenvolvimento mental.
> Sistematicamente procurar-se-á implantar bons hábitos de higiene pessoal e de nutrição (CEP, 1960a, p. 4).

A realização dessas tarefas era de responsabilidade partilhada entre o Serviço Médico do colégio, a Orientação Educacional e os professores de Educação Física. Ao primeiro, cabia a realização de exames clínicos, exames de fezes e dentários em dois períodos, no início e no final do ano letivo, nos horários da Educação Física na grade curricular. Com base nos resultados, pais e alunos eram comunicados em reuniões sobre a necessidade de fazer algum tratamento específico. Nessas reuniões a equipe médica e o professor de Educação Física procuravam indicar cuidados para a manutenção da saúde, compreendendo-a como "um patrimônio necessário ao indivíduo e à sociedade", alertando sobre "a importância da higiene intestinal, alimentar e bucal" e os "malefícios trazidos pelas verminoses, alimentação deficiente e cáries dentárias" (BAYER, 1960, p. 2).

Um segundo aspecto trabalhado visando o atendimento à educação física envolvia a articulação da orientadora educacional com os professores. A primeira, por meio do uso da "técnica sociométrica", buscava a identificação dos "alunos isolados, rejeitados, esquecidos e líderes" (BAYER, 1960, p. 4). Os questionários aplicados procuravam "determinar a organização das classes do ponto de vista intelectual, social e afetivo" (CEP, 1960b, p. 11), constituindo dessa forma um mapeamento que era repassado aos professores de todas as disciplinas para servir na definição dos representantes de turma e organização dos grupos de estudo dirigidos. O papel da Educação Física era destinar atenção especial aos alunos considerados "marginais", procurando integrá-los ao grupo durante as aulas. Tal colaboração se justificava em virtude da função socializadora

das atividades físicas e esportivas realizadas em grupo, "consideradas um poderoso veículo da moderna educação", e que procuravam dar aos alunos "oportunidade de educar as suas emoções, de modificar o seu comportamento, estruturando assim, a sua personalidade" e desenvolvendo "a autodisciplina, a liberdade dentro da responsabilidade, a perseverança e a honestidade" (CEP, 1963, p. 4). Também era usado o argumento de que, "por meio do jogo e do esporte, facilmente se identifica, no grupo, os alunos agressivos, passivos, desajustados, assim como, os deficientes fisicamente" (CEP, 1964, p. 103). Ainda sobre esse aspecto, os relatórios apresentados à coordenação destacavam que o trabalho na disciplina enfatizava a utilização de "métodos e procedimentos ativos [...] para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes úteis ao indivíduo e à coletividade" (CEP, 1961, p. 119).

Além das atividades em conjunto com o Serviço Médico e a Orientação Educacional, o fazer cotidiano da Educação Física possuía algumas especificidades. Na apresentação do plano de trabalho para o ano de 1961, podemos localizar o seguinte enunciado: "As Classes Experimentais [Integrais] têm por objetivo ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares bem como tipos de currículos compatíveis com a legislação de ensino médio" (CEP, 1961, p. 120). Este excerto, vale destacar, faz parte das "Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais", documento da Diretoria do Ensino Secundário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958) a fim de normatizar o funcionamento das inovações pedagógicas, como a do CEP. A referência explícita ao texto legal parece conferir à Educação Física o amparo e a legitimação para o desenvolvimento de um plano de trabalho fundamentalmente experimental, conforme estava previsto para aquele ano:

> a. Aplicação dos testes físicos e fisiológicos, a fim de poder selecionar um bom número bem padronizado e de validade comprovada para medir o rendimento da atividade física nos diversos setores. Selecionou-se os seguintes testes: Diretrizes da Educação Física; Suficiência e Eficiência Física; Kraus e Weber; Harward e Sargent. Não só aos alunos pertencentes às Classes Integrais, como

também, em todos os alunos matriculados nas 1ªs séries do Colégio Estadual do Paraná.

b. Ampliar o trabalho comparativo da condição física, segundo o teste "Kraus e Weber", feito no ano passado, entre os alunos das "Classes Integrais", escolares americanos e europeus, para todos os alunos do Colégio, parte da população escolar de Curitiba e de quatro zonas do interior do Estado, com idade compreendida entre 6 e 16 anos, visando levantamento das condições físicas do escolar paranaense.

c. Experimentar, em cada uma das quatro turmas das Classes Integrais os seguintes métodos de Educação Física: Francês, Natural Austríaco, Educação Física Esportiva Generalizada e Método de Trabalho das Classes Integrais, a fim de verificar qual o que produz melhor rendimento (CEP, 1961, p. 120).

Podemos perceber a intencionalidade – bastante ambiciosa – de realização de um conjunto significativo de testes, bem como da ampliação considerável do número de alunos a ser incluído nas pesquisas. Essa era uma das propostas de Germano Bayer desde o funcionamento do Centro de Estudos da Educação Física do CEP, anos antes das Classes Integrais, e que encontrou condições de realização com a inovação pedagógica[11]. Contudo, de acordo com os registros localizados, a execução do plano de trabalho só foi realizada, parcialmente, entre 1960 e 1962.[12] A partir do ano seguinte, as comparações dos resultados dos testes realizados nas aulas de Educação Física nas Classes Integrais ficaram circunscritas entre os

11 Germano Bayer publicou nos relatórios dos primeiros anos das Classes Integrais (1960, 1961 e 1962), quando ele foi professor das turmas das 1ªs séries, um conjunto de gráficos e tabelas comparando o perfil do alunado curitibano com os alunos dos Estados Unidos e da Europa (Itália e Áustria). Os dados estrangeiros foram retirados do livro *Minimum Muscular Fitness Tests in School Children*, de Hans Kraus e Bonnie Prudden, publicado em 1954. No Arquivo Público do Paraná há uma cópia desse material, em Inglês. Na capa há a observação de que ele havia sido traduzido e datilografado, provavelmente pelos assistentes do Centro de Estudos de Educação Física do CEP. Neste livro estão os protocolos de realização dos exercícios do teste "Kraus e Weber", um dos testes frequentemente mobilizados por Germano nas avaliações físicas das Classes Integrais.

12 A ampliação do trabalho comparativo dos escolares paranaenses, de acordo com vários registros de Germano, ficou como uma possibilidade não concretizada, em virtude das dificuldades para a execução dos testes nas diferentes regiões do estado.

próprios alunos das turmas, tendo como parâmetro uma bateria de testes realizada no início e outra no final do ano letivo.

O ímpeto para a realização da bateria de testes prevista fez com que um considerável investimento fosse empreendido desde o começo das aulas, a fim de coletar a maior quantidade possível de informações. Com o número de alunos reduzido nas Classes Integrais, a execução de todos os testes indicados se tornava mais viável. Ao mesmo tempo, havia a preocupação com outras formas de registro, como por meio das fotografias. Na figura 1, podemos visualizar um dos testes realizados com os alunos das primeiras turmas das Classes Integrais:

Nota: Fotógrafa Leonilda Auríquio. Data: 1960.
**Figura 1 – Teste de força de membros superiores (flexão de braços).**
Fonte: Acervo pessoal de Leonilda Auríquio (sob guarda de Douglas Destefani).

O aluno em destaque na imagem tinha deficiência nas pernas, o que não o impediu de realizar alguns dos testes físicos propostos, supervisionado pelo professor Germano Bayer. A imagem sugere algumas interpretações: a primeira está relacionada à intenção de que, com o resultado

dos testes de todos os alunos, inclusive os até então denominados "dispensados" ou "inaptos" para um modelo tradicional de aulas de Educação Física, mais dados seriam incorporados à amostragem dos testes. O que significava, em termos da realização das experimentações, uma questão importante. A segunda interpretação refere-se ao fato de que a individualização do ensino – uma das diretrizes das Classes Integrais – procurava garantir a participação de todos os alunos nas atividades, respeitadas as suas condições físicas.

Outra característica das ações pedagógicas de Germano foi a experimentação dos Métodos de Trabalho de Educação Física, de acordo com as características de cada turma, resultando em arranjos metodológicos diferentes para cada ano. Os dados da tabela 1 permitem a visualização de como as atividades que envolviam a Educação Física eram organizadas ao longo do ano letivo. O exemplo apresentado refere-se às turmas de primeira série das Classes Integrais ingressas em 1962, sob responsabilidade de Germano:

**Tabela 1 – Número de aulas e atividades ministradas (1ªs séries – 1962).**

| Especificação | Turma A | Turma B |
|---|---|---|
| Plano anual de trabalho | 1 | 1 |
| Cuidados com a saúde (exames médicos, biométricos, palestras sobre higiene alimentar, dental, conquista da boa disposição total) | 5 | 6 |
| Fotografia da postura | 1 | 1 |
| Iniciação esportiva – *basket-ball* | 17 | 15 |
| Ginástica | 4 | 5 |
| Preparação para a pesquisa do método "Educação Física Individualizada" | 5 | - |
| Preparação para a pesquisa do método "Educação Física Esportiva Generalizada" | - | 6 |
| Educação Física Individualizada | 17 | - |
| Educação Física Esportiva Generalizada | - | 17 |
| Atividade rítmica | 15 | 13 |

*Continua*

*Continuação*

| Especificação | Turma A | Turma B |
|---|---|---|
| Natação | 19 | 19 |
| Preparação e acampamento | 3 | 3 |
| Observação de grandes competições | 2 | 2 |
| Avaliação do trabalho (bateria de testes), preparação no início do ano e comentários sobre o resultado anual | 15 | 18 |
| **Total de aulas** | 104 | 106 |

Fonte: CEP (1962, p. 121).

A despeito da pequena diferença do número total de aulas de uma turma para outra – em virtude das peculiaridades do cotidiano escolar, como feriados nos dias de aula ou eventuais imprevistos –, percebemos que as atividades características da disciplina foram desenvolvidas de forma mais ou menos igualitária. Contudo, o que chama a atenção é a execução do plano utilizando metodologias distintas para cada uma das turmas, que denota a presença do caráter experimental adotado na Educação Física.

## Conclusão

Com base nos elementos apresentados no presente texto, é possível depreender as formas pelas quais a Educação Física procurava afirmação no currículo das Classes Integrais, especialmente nos anos iniciais da proposta. Ancorada nos discursos que exaltavam o papel das "ciências da educação", a disciplina buscava legitimação no currículo da inovação alinhando-se tanto com os objetivos centrais da proposta – a educação integral –, quanto com a tentativa de demonstrar um trabalho experimental, baseado nos conhecimentos e procedimentos científicos desenvolvidos pelos professores "especialistas", lhes conferindo reconhecimento no ambiente escolar.

Além disso, merece destaque o que podemos chamar de dimensão educacional da disciplina, caracterizada por um fazer pedagógico

apoiado nos argumentos que reforçavam as consequências formativas do acompanhamento individualizado e do caráter socializador das atividades em grupo. A esse fazer pedagógico era destinada a tarefa de desenvolver, juntamente com os demais componentes curriculares, os chamados "produtos educacionais" dentre os quais a aquisição e desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes como organização, iniciativa, responsabilidade, cooperação e boas maneiras (CEP, 1966, p. 35-36).

Ainda em relação à especificidade da disciplina, as Classes Integrais oportunizaram condições para a realização das experimentações dos "Métodos de Trabalho" – que já eram desenvolvidos mesmo antes da inovação pedagógica –, além da oferta de um variado repertório de práticas corporais. Tal cenário resultou, conforme pudemos identificar ao longo do desenvolvimento da experiência, na conformação de um método próprio, denominado "Método de Trabalho das Classes Integrais".[13]

Todavia, os anos finais de funcionamento das Classes Integrais foram marcados, entre outras questões, pela reestruturação do plano, modificação da carga horária de algumas disciplinas, redução do turno ampliado de atividades e indefinição quanto à continuidade da proposta, enfim, questões que impactaram a dinâmica curricular da inovação. Esse clima de finalização também contribuiu para que os últimos relatórios localizados sobre a Educação Física[14] tivessem como características o relato sucinto das atividades, como espécie de protocolo a ser cumprido. Os investimentos iniciais em registrar detalhes dos exames e testes realizados, assim como dos resultados do trabalho visando à educação integral tornaram-se menos frequentes.

13 O aprofundamento quanto ao que se entendia por "Métodos" e as suas diferentes formas de constituição e apropriação são objeto de investigações em curso, tendo em vista que tais motivações surgiram após a defesa da tese.

14 Não foi possível localizar nenhum relatório de Educação Física do último ano de funcionamento das Classes Integrais, em 1967. A maior parte das turmas naquele ano era de responsabilidade de Germano Bayer. Aliás, os relatórios de Germano dos dois anos anteriores ao encerramento também não foram localizados. Isso pode sinalizar que, com o iminente encerramento da proposta inovadora, o investimento inicial demonstrado pelo professor com a realização intensa de testes e demais atividades e que eram cuidadosamente registradas foi abandonado.

Os professores que atuavam nas Classes Integrais, com exceção de Germano Bayer, também estavam envolvidos com as classes comuns, majoritárias no CEP e que, em alguma medida, pareciam influenciar de maneira mais intensa a constituição de um fazer pedagógico da Educação Física distinto do que era proposto inicialmente pela inovação, o que acabou prevalecendo com o encerramento da experiência. Tais elementos evidenciam que o caráter experimental que embasava os trabalhos das Classes Integrais não foi assimilado com a mesma intensidade por alguns dos professores, resultando em um fazer pedagógico diversificado – mas também resistente – em relação às propostas inovadoras.

## Referências

BAYER, Germano. **Ser professor de Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe): a experiência de um laboratório de Ensino Primário no Paraná (1952-1964). *In*: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 51-58.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná**: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931-1951). 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto *et al*. Germano Bayer e as inovações pedagógicas da Educação Física: mediação cultural e circulação dos "Métodos de Trabalho em Educação Física" (década de 1950). **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, 2019, p. 213-231.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **"Um embrião de laboratório de Pedagogia"**: as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). 2017. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. **Ensino e formação**: "os mais modernos conceitos e métodos" em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957 -1962). 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

## Fontes

BAYER, Germano. **Centro de Estudos de Educação Física de Curitiba**. 1957[?]. Arquivo Público do Paraná. Acervo do professor Germano Bayer.

BAYER, Germano. **Plano de trabalhos da disciplina de Educação Física, referente ao ano letivo de 1960 – relato sumário**. Colégio Estadual do Paraná. "Classes Integrais". Curitiba, 1960. Arquivo Público do Paraná. Acervo do professor Germano Bayer.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Classes Integrais**. Relatório. Curitiba. 1960b. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Colégio Estadual do Paraná**. Classes Experimentais. Material de divulgação elaborado para o VI Congresso Internacional de Educação Física, Saúde e Recreação, realizado no Rio de Janeiro. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1963. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Plano de Organização das Classes Experimentais**. Primeiro ciclo. Curso secundário. Curitiba. 1960a. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Plano reestruturado das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba. 1966. Acervo pessoal de Ruth Compiani.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Relatório anual**. Classes Integrais. Curitiba. 1961. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Relatório anual**. Classes Integrais. Curitiba. 1962. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP). **Relatório anual**. Classes Integrais. Curitiba. 1964. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COMPIANI, Ruth. **A experiência das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Relatório. Curitiba. 1965. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COMPIANI, Ruth. **O currículo das classes integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, 1964. Acervo do Arquivo Público do Paraná. Fundo Colégio Estadual do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 79-83, dez. 1958.

WEIL, Pierre. Psicotécnica e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p. 176-180, dez. 1958.

# CAPÍTULO 10

## A Educação Física Desportiva Generalizada em circulação no Brasil entre as décadas de 1950, 1960 e 1970: produção de sentidos e práticas de transformação de um método de ensino[1]

*Luciana Bicalho da Cunha*

## Introdução

Este texto sintetiza uma importante análise de minha tese de doutorado, que teve como temática a produção de um método de ensino de educação física na França, na década de 1940, e sua circulação e apropriação no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1970, denominado Educação Física Desportiva Generalizada (EFDG). Para tanto, procurei aqui destacar os sujeitos e os modos de circulação e apropriação da EFDG e suas possíveis transformações ao longo das décadas de 1950, 1960 e 1970

1 Texto baseado na tese defendida em 2017, intitulada "A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)", sob a orientação da professora Dra. Meily Assbú Linhales. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AW8LDR. Acesso em: 16 mar. 2021.

no Brasil, bem como as ações e ideias de seu principal autor e divulgador, o professor francês Auguste Listello.[2]

A convite do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP), por meio de seu diretor técnico Antônio Boaventura da Silva, o professor Auguste Listello vem ao Brasil pela primeira vez participar do II Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico para professores de Educação Física na cidade de Santos, em 1952, com o objetivo de apresentar a proposta de organização de ensino da Educação Física desenvolvida por um coletivo de autores no Instituto Nacional dos Esportes (INS), dentre eles o próprio Listello e Maurice Baquet.[3] A EFDG tinha como argumentação central a defesa da função educativa dos jogos e esportes na formação das crianças e jovens. Os autores afirmavam que se os esportes fossem trabalhados de maneira coerente e direcionados por professores qualificados, poderiam proporcionar a "formação de um ser humano *equilibrado*, integrado harmoniosamente à sociedade", ao "agir utilmente sobre os corpos, o espírito e a personalidade" das crianças, dos jovens e também dos adultos (BAQUET, 1947, p. 8). Nessa linha de pensamento, eles se mostraram preocupados em atuar na educação de jovens e de crianças compreendendo as "diversas manifestações da vida e o indivíduo de uma maneira integral" e não apenas a partir de uma visão limitada ao "domínio técnico e/ou anatômico" de seus corpos (LISTELLO, 1953, p. 24). O valor formativo do esporte se apresentava tanto do ponto de vista "físico" e "técnico", quanto "social", "intelectual" e de formação da "personalidade" (BAQUET, 1946, s.d.). Para tanto, eles se fundamentavam na compreensão de que o esporte é uma importante manifestação da vida coletiva e, como tal, não poderia ser esquecida e ter suas possibilidades educativas menosprezadas nos tempos e espaços relativos ao ensino da Educação Física.

2 Nascido em 1913, na Argelia, Listello se muda pra França em 1928 e se insere na Marinha Francesa, assumindo diferentes funções, muitas delas vinculadas ao esporte, até o ano de 1945. Durante os anos de 1945 a 1958, ele dedicou seu trabalho ao INS, onde ocupou as funções de professor, de diretor técnico-pedagógico e de chefe da comissão Educação Física Esportiva.

3 Nascido em 1897, Maurice Baquet foi um dos autores mais referenciados quando se trata da pedagogização do esporte na França. Imediatamente após a criação do INS foi nomeado seu diretor técnico, permanecendo no cargo até 1960.

Ao longo das três décadas que abarcam este estudo, 1950, 1960 e 1970, a proposta da EFDG e a figura de seu autor e divulgador, Auguste Listello, foram largamente divulgadas em cursos, periódicos, livros e tantos outros meios e espaços de sociabilidade e legitimação da área como uma importante possibilidade metodológica. Remetendo ao seu contexto de possibilidades na educação brasileira, dado, entre outros fatores, pela representatividade da França na Educação Física do país e pelo desejo de reorganização da área, as ideias, os sujeitos e as formas de produção de identidade mobilizadores desse processo apresentaram-se como pistas para a constituição de significados para a presença de Listello no Brasil ao longo de quase três décadas, bem como para a indicação da EFDG como método de ensino por mais de três décadas. Atentar para tais constituições possibilitou enxergar imagens da proposta e de seu autor produzidas pelos e para os brasileiros. Em razão disso, foi possível considerar que a representação construída da EFDG no Brasil dependeu, dentre outros fatores, das maneiras pelas quais suas imagens foram recebidas e interpretadas.[4] Ou seja, as formas pelas quais a Desportiva Generalizada foi dada a ler continham em suas próprias estruturas as expectativas e as capacidades do público a quem visava. Dito isso, passo agora a discutir os arranjos possibilitados e elaborados em cada década de circulação no Brasil.

## A década de 1950

Os Cursos de Aperfeiçoamento Didático de Santos foram a porta de entrada da EFDG no Brasil, mas não foram o único lugar de atuação e circulação de Listello ainda na década de 1950. Foi possível constatar que, nesse período, ele também participou de cursos e proferiu palestras em outras cidades e estados brasileiros. Nos anos de 1952 e 1954, sua presença parece ter se restringido aos Cursos de Santos, mas nos demais (1953 e 1957), realizou palestras e cursos em outras cidades do estado de

4 Tomei como principais referências os escritos de Chartier (1990) e Serge Gruzinski (2001) para tratar de circulação, apropriação e mediação cultural.

São Paulo e em outros estados, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Os esforços, financeiros e de qualificação de pessoal, foram intensos nesses primeiros anos de troca entre Brasil, por meio do DEF-SP, e França, por meio do INS. No que tange aos esforços financeiros, a instituição francesa fazia questão de reafirmar (em praticamente toda correspondência) que os custos de transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas seriam de responsabilidade do Estado de São Paulo ou do governo brasileiro. O financiamento veio, pelo menos nos três primeiros anos de participação de Listello (1952, 1953 e 1954), essencialmente do Estado de São Paulo, por meio do Departamento de Educação Física. Listello participou de mais uma edição do Curso de Santos na década de 1950, realizada em 1957.[5] Pôde-se constatar que apenas nesse ano houve financiamento da Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura (DEF-MEC), sob a direção do professor Alfredo Colombo, e que esse recurso foi especificamente liberado para a participação de Auguste Listello, por meio de uma solicitação feita pela Associação de Professores do Estado de São Paulo (Apef-SP). Tal financiamento subsidiou também a participação do professor no I Estágio Internacional de Educação Física, no Rio de Janeiro.

Ao ponderar que esses sujeitos e essas instituições foram fundamentais no processo de circulação da EFDG, quer-se indicar que a adesão e a atribuição ao método de um potencial renovador não surgiram de vontades isoladas, mas da conjugação de uma série de fatores que possibilitaram o modo específico como a EFDG se estabeleceu no Brasil. Entendendo que a circulação de saberes é provocada por sujeitos e, consequentemente, as maneiras pelas quais são apreendidos esses saberes estão impregnadas dos sentidos que os envolvidos produziram para si e para o objeto de atenção. Sendo assim, pode-se afirmar que, nesse movimento, Antônio Boaventura da Silva teve certo protagonismo. Boaventura, fosse como representante do DEF-SP, da Apef-SP ou da Escola de

5 Essa foi a quinta edição do Curso de Santos. Não houve, portanto, cursos nos anos de 1955 e 1956, já que a quarta edição foi do ano de 1954. Não foi possível apurar as razões desse intervalo entre tais edições do curso.

Educação Física, buscava sempre articular ideias e promover ações que estivessem em consonância com seus ideais de Educação e de Educação Física. Acreditava que seu trabalho, principalmente no Departamento, poderia contribuir para a área na medida em que possibilitava o contato com programas de ensino aos professores escolares, ao invés de apenas fiscalizar e inspecionar o trabalho deles.[6] Com esse espírito, Boaventura estimulou a realização dos Cursos de Santos e, reconhecendo no professor Listello e na EFDG uma possibilidade de impulsionar a Educação Física brasileira, promoveu o trânsito do professor e do método.

À parte as particularidades de cada um desses eventos, foi possível perceber alguns dos princípios que nortearam o fazer relacionado à EFDG no Brasil ao longo desses cursos. A ênfase nos jogos e nas atividades lúdicas, a predominância de aulas práticas, a postura do professor e a organização das atividades, dos espaços e dos materiais necessários à aula são representativos de um modo de fazer Educação Física que passou a ser vinculado ao método e ao seu autor. Todas essas características, bem como seus arranjos e composições possíveis, desenharam a EFDG de maneira singular, definindo modos de compreender e de transmitir posteriormente o que fora assimilado.

As escolhas e as práticas que modelaram a realização e a organização desses cursos possibilitam pensar que, de todos os princípios e sistematizações que compuseram a EFDG na França, o que parece ter sido mais acolhido pelos brasileiros tenha sido a estruturação da aula: 1ª parte – exercícios de aquecimento; 2ª parte – exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular; 3ª parte – exercícios de agilidade e *Cran*; 4ª parte – aplicações esportivas. Assim como a dimensão valorativa do ensino do esporte e o envolvimento dos alunos na dinâmica da aula foram norteadores do trabalho docente nessa perspectiva. Essas ideias e práticas postas em circulação nos cursos, simbolizadas pelos gestos, pelas demonstrações e por anotações de estruturas e atividades de aula, foram também organizadas e divulgadas em outro espaço, a imprensa periódica. Com o intuito de ampliar sua rede de leitores e, consequentemente, de

6 Entrevista. "A Gazeta Esportiva", 26 de outubro de 1946.

adeptos e defensores do método, representações sobre a EFDG circularam na imprensa periódica especializada da área, com destaque para ideias e condutas consideradas centrais para a Educação Física brasileira daquele período.

*Renovação pedagógica*, *formação integral*, *dimensão educativa do esporte* e *educação pelo prazer* foram alguns dos signos que circularam pela imprensa periódica vinculados à EFDG. Signos esses muito próximos de um projeto mais amplo de Educação Física que também circulava pelos mesmos periódicos da década de 1950. Partilhando de alguns dos princípios associados ao pensamento pedagógico moderno, no qual a Educação Física era parte indissociável da formação integral das crianças e jovens, a EFDG chamou a atenção de alguns educadores e, sob a ótica de cada um deles, foi apresentada aos leitores de diferentes jornais e revistas. Ao longo da década de 1950 foi possível identificar a publicação de 14 artigos que tiveram como tema central a EFDG. Entre os anos de 1952 e 1958, Auguste Listello e outros educadores, como Jacinto Targa, Boaventura da Silva e Inezil P. Marinho, anunciaram fundamentos e propostas de aula para uma Educação Física que se pretendia moderna por meio dos esportes e atenta aos novos tempos.

Na produção de autores brasileiros sobre o tema, algumas características ganharam destaque. No que diz respeito às ideias e aos conceitos a ela relacionados tratados nos periódicos, é possível afirmar que há nesse espaço a produção de um discurso de legitimação do método por seu caráter renovador e moderno. Assim o método é considerado por comportar características que rompem com uma Educação Física meramente racional, individualizada e desmotivadora. De acordo com Morelli (1957, s.p.), a

> [...] Educação Física Esportiva Generalizada conseguiu o fator tantas vezes justificado, mas pouco evidente nas atividades dedicadas aos grupos colegiais", que foi incluir os esportes, prática essencialmente moderna, inserindo, assim, "atividades necessárias ao desenvolvimento dos adolescentes.

Outras características destacadas pelos autores brasileiros que escreveram nesse período em defesa e pela promoção da EFDG no Brasil foram a *auto emulação* e a *motivação*. A importância da presença desses dois atributos nas aulas de Educação Física era proporcionada, principalmente, pelas diferentes formas de trabalho que envolviam *atividades em grupos e jogos*. Afirmavam que era importante que as atividades físicas passassem a ser praticadas por *prazer* e não mais por obrigação, pois, dessa forma, as crianças e jovens continuariam a realizá-las na vida adulta. Ao considerarem tal proposição, a Educação Física compreenderia o indivíduo como um ser total, atuando sobre seu corpo, seu espírito, seu caráter e seu senso social.

A publicação de artigos concomitante às vindas de Listello instigou a pensar que houve rápida aproximação e apropriação do método por parte dos professores brasileiros, considerando a proximidade entre a data da primeira vinda de Listello ao Brasil, em 1952, e as publicações de artigos sobre o método, já no mesmo ano. As publicações de capítulos de livro se deram poucos anos depois. Além disso, aos fins da década de 1950 e início de 1960, já era possível perceber a presença do método também em outros espaços, como nos currículos dos cursos de formação de professores.

## A década de 1960

O clima de proposições pedagógicas se estendeu dos cursos e periódicos à formação docente no âmbito das escolas superiores, percebido tanto pela presença da Desportiva Generalizada nos programas das disciplinas quanto pela sua veiculação em livros voltados para tais fins. Se atentarmos para o número de artigos publicados em periódicos na década de 1960, em comparação com os publicados na década anterior, percebemos uma redução significativa, tendo sido encontrado apenas três artigos nos anos de 1964 e 1968.

No entanto, considerando o período, há uma produção significativa de obras destinadas à formação de professores que destacaram a EFDG como método de ensino pertinente a um projeto de Educação Física tido

como moderno. Ao organizarem, no formato de livro destinado à formação de professores, as questões tidas como essenciais para a educação do período, os autores dessas obras teceram considerações gerais sobre três aspectos: o papel da Educação Física no plano geral da educação; formação e atuação docentes; e os principais métodos e técnicas de ensino em voga. Nesses três aspectos estão presentes referências importantes oriundas de obras de autores dos campos da Educação, da Sociologia, da Filosofia e da própria Educação Física que, reunidas, contribuíram para a definição de possíveis leituras do campo educacional daquele período.

Trago para este texto a análise de três dessas obras. Nos livros "Manual de Educação Física, Jogos e Recreação" (1963) e "Coleção CER" (1967), de Júlio Mazzei e Mauro Teixeira, a Educação Física era tida como uma possibilidade de educação por meio das atividades físicas e não como uma educação do físico, conforme destacaram em várias partes das obras. Para eles, "[...] realizando-se em função da educação e juntamente com ela, se propõe aos mesmos fins, tem as mesmas bases e se ajusta a princípios científicos idênticos" (p. 310). A Educação Física, "tanto quanto qualquer outra forma ou fase da educação geral", deveria "oferecer ao indivíduo uma soma de conhecimentos, práticas e experiências" capazes de promover a "aquisição de hábitos sadios que venham influenciar a sua conduta durante toda a sua vida" (p. 182). Mais uma vez, o discurso de que a Educação Física é parte indissociável da educação se apresentou como estratégia de legitimação. Tal representação anunciava também a necessidade da área em apresentar sua fundamentação e seu diálogo com princípios relacionados às ciências da educação, comprovados à luz da experimentação e reconhecidos pelo campo educacional.

Já na obra "Introdução à Didática de Educação Física" (1969), de Alfredo Gomes de Faria Júnior, não foi perceptível tal preocupação em situar a importância da Educação Física na educação. Talvez por, na concepção do professor, ser um fato consolidado, talvez por preocupar-se em dar destaque a outras construções teóricas possibilitadas justamente pela incorporação de tal ideia. De todo modo, fica claro em seus escritos a importante correlação entre os modos de pensar e fazer da Pedagogia e da Educação Física.

Assim, as concepções de Educação e de Educação Física percebidas nos artigos publicados em diferentes periódicos das décadas de 1950 e 1960 parecem ter servido também como referência da produção de outras formas de discurso sobre novas configurações da área. Caracterizadas pela preocupação com uma formação da e para a vida em sociedade e pela importância delegada ao professorado no direcionamento dos processos de ensino, por meio de certa racionalização técnica da função docente, tais ideias foram também incorporadas a esses livros destinados à formação docente; construindo representações a partir de outro lugar do campo e, consequentemente, produzindo, sob outros formatos, compreensões de educação e de Educação Física e de seus modos ideais ao exercício profissional. Dessa forma, a produção e a circulação de conhecimentos pedagógicos por meio dessas obras se mostraram importantes ferramentas de codificação das práticas, pois, por se destinarem à formação de professores, essas obras colaboraram na construção de um conjunto de normativas ditas como necessárias para um bom exercício profissional desde o início de suas trajetórias docentes.

No tocante ao ensino da EFDG nos cursos de formação de professores de Escolas Superiores, ela se configurou como possibilidade metodológica na década de 1960 em alguns estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, estendendo sua presença nesses programas, pelo menos, até as duas décadas seguintes. Nos programas de ensino das disciplinas dessas Escolas, diferentes construções de lugar e de sentido foram identificadas. Compondo o conteúdo programático de disciplinas relacionadas à metodologia e ao ensino da Educação Física escolar, prioritariamente, como Educação Física Geral Masculina e Feminina, Ginástica Geral Masculina e Feminina e Metodologia da Educação Física, a EFDG ora era apresentada em meio a um conjunto de métodos de ensino, ora em meio a um conjunto de movimentos ginásticos e esportivos.

As maneiras como os diferentes professores responsáveis por essas disciplinas representaram a EFDG revelam a pluralidade de apropriações em torno dela. Tratá-la como método de ensino, como parte de um conjunto de práticas corporais ou como um modo de ler a Educação Física de seu tempo permite desnaturalizar algumas representações e

descolá-las de generalizações comuns à história das práticas humanas. Ao olhar para os planos de ensino e para os diários foi preciso reconhecer suas possibilidades, mas também limitações de análises. Sem dar detalhes de seus processos e conteúdos, eles trazem informações mais pontuais sobre a temática, o dia, e, por vezes, os objetivos das aulas. De toda maneira, a estruturação e a seleção de conteúdos apresentadas não deixam de comportar uma estratégia de atribuição de sentidos à constituição de cada uma das disciplinas.

No que diz respeito aos seus princípios e sistematizações, foi possível perceber em grande parte dos planos de curso, nas diferentes Escolas de Educação Física, que o seu ensino estava focado na assimilação das quatro partes que compunham a estrutura de uma aula/sessão do método: aquecimento, exercícios de flexibilidade, exercícios de força e agilidade (*Cran*) e aplicações desportivas. Novamente, tal como nos cursos de aperfeiçoamento, uma das principais apropriações no âmbito do Ensino Superior reconhecia a EFDG justamente como uma estruturação de aula. Embora em sua formatação primeira ela tenha sido elaborada para ser mais que uma organização fechada de aula, compondo-se como sistema de ensino, a Educação Física brasileira parece ter preferido, na prática cotidiana, se apropriar de sua organização de ensino no tempo-espaço de uma aula. Nos cadernos dos alunos e nos pontos de prova o destaque para tal configuração foi também evidente. Em um material de aula produzido pelo professor Sylvio Raso, da Escola de Educação Física de Minas Gerais, constam 10 pontos diferentes de provas a serem sorteados. Em todos eles a EFDG aparece da mesma forma: como um plano de aula:

> 1960
> Pontos para a primeira prova parcial
> Cadeira: Educação Física Geral masculina
> Professor: Sylvio José Raso
> Curso: Superior de Educação Física – 3ª série
>
> PONTO 1
> a. Teste escrito
> b. Plano de aula Sistema Natural
> c. Plano de aula Esportiva Generalizada

d. Direção de aula para uma turma de 24 meninos de 12 a 15 anos
e. Séries de Ginástica de Solo

PONTO 2
a. Direção de aula
b. Plano de aula Processo Natural
c. Teste escrito
d. Plano de aula Esportiva Generalizada
e. Ginástica de Solo – Séries
(Cemef. Fundo Institucional. Pontos para a primeira prova parcial, Sylvio Raso, 1960).

Se, de alguma maneira, essa representação da EFDG pode ter sido uma leitura reducionista da proposta elaborada originalmente pelos professores do INS, ela não deixou de imprimir um aspecto inovador à Educação Física brasileira: um trato metodológico específico para o ensino do esporte. De todos os métodos e sistemas de ensino encontrados nos currículos, obras e demais lugares de formação de professores desse período, a EFDG foi, sem dúvida, a que mais deu centralidade ao ensino do esporte. Seja encarada como uma estruturação de aula, seja como um método ou como um conteúdo, a Desportiva Generalizada colocou o esporte em um lugar de destaque no processo de ensino da Educação Física escolar. Ao oferecer para os professores orientações sobre a abordagem do esporte na escola e, mais especificamente, uma sequência pedagógica, próxima até de uma formatação de aula já reconhecida pela Educação Física brasileira, ela contribuiu significativamente para o processo de consolidação do esporte como conteúdo escolar.

Se o esporte foi tema destacado no debate da reorientação da Educação Física brasileira, seus diferentes códigos e valores participaram também da produção dos múltiplos caminhos da modernização do campo, a partir da influência de diferentes países. Em meio a esse cenário, Auguste Listello e sua proposta de educação esportiva continuaram circulando, com relativa frequência e abrangência, em eventos realizados por diferentes estados brasileiros. O olhar apurado sobre as possibilidades de trânsito e de diálogo da Desportiva Generalizada nesse período oferece oportunidade para pensar os sentidos que conferiram legitimidade à sua

presença, bem como suas mudanças e seus refinamentos, no contexto educacional brasileiro em mais uma década.

## A década de 1970

Em seu currículo, Auguste Listello anunciou cinco visitas ao Brasil ao longo da década de 1970 (1970, 1971, 1973, 1976 e 1978) e uma última participação profissional em 1980, com o propósito de ministrar cursos em diferentes estados brasileiros. Analisando o número de cursos bem como a disposição geográfica dos estados que o acolheram, pode-se dizer que o seu trânsito pelo Brasil na década de 1970 foi consideravelmente maior que na década de 1960 e, até mesmo, que na década de 1950. Ao olhar com cuidado para cada uma dessas visitas, sujeitos, instituições e conexões foi viável reconhecer condições de possibilidades para esse trânsito significativo de Listello e de sua proposta em um contexto bastante diferente daquele encontrado na década de 1950, quando chegaram pela primeira vez ao Brasil.

No entanto, para compreender as transformações nas concepções de Educação Física, Esportes e Lazer apresentadas por Listello na década de 1970, é preciso voltar brevemente a atenção ao seu trabalho como professor de Educação Física nessa escola pública na década de 1960, na França. Em suas palavras, o objetivo da organização de trabalho na escola foi "[...] guiar a criança e o adolescente, a fim de que, uma vez adultos, possam viver dentro das condições e com meios que bem correspondam às necessidades morais, sociais, físicas e cívicas de sua época" (LISTELLO, 1973, p. 24). Tanto o objetivo quanto a proposição de fazer com que crianças e jovens levem a prática esportiva para fora dos muros escolares não são novidades dessa nova formatação em relação à proposta do INS. O que está implicado nela é, por certo, a materialização dessa ideia, possibilitada justamente pela experimentação, pelas tentativas, que tiveram sucesso ou fracasso, de implementação dessa concepção de Educação Física esportiva em uma realidade escolar francesa. Após um período de aproximadamente cinco anos de trabalho nessa escola, Listello chegou a

um determinado programa de ensino da Educação Física, testado e por ele aprovado, para o desenvolvimento das atividades esportivas e de lazer no âmbito escolar. Compreendo, portanto, que o que Listello passou a chamar de Concepção da Organização do ensino da Educação Física, Esportes e Recreação, no lugar de Educação Física Desportiva Generalizada, em seus cursos e em seus artigos, não se desvincula dos princípios norteadores da proposta do INS. Ao contrário, neles se ancora para produzir um modo de desenvolvê-los, com sucesso, em um estabelecimento de ensino, como afirmou Listello. Esse refinamento da Desportiva Generalizada, provocado pela atuação e pela experimentação de Listello em uma escola secundária francesa, pode ter sido um dos fatores que possibilitaram sua presença no Brasil na década de 1970, principalmente por sua ênfase na prática esportiva como agente educacional e como possibilidade de lazer e de representação do desenvolvimento do homem e, consequentemente, do país. Ênfase essa não percebida no primeiro momento de circulação da EFDG e de Listello pelo Brasil.

A ideia de que o esporte, do ponto de vista social, era tido como meio de desenvolvimento do país nesse período é reconhecida como uma das frentes de trabalho dos órgãos ligados à Educação Física durante a ditadura militar. Nessa linha de pensamento, as práticas esportivas eram vistas pelo governo como corresponsáveis pela formação e pelo desenvolvimento humano do país, uma vez que, para seus agentes, elas atuavam tanto na melhoria da saúde da população quanto no preenchimento adequado dos momentos de lazer e, dessa forma, também influíam no bem-estar social (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001). Como problematizado por Carlos Fico (1997), a estruturação do discurso do governo militar deu-se pelo aprofundamento entre ordem e caos. Em outras palavras, caberia ao governo inaugurar um novo tempo de progresso e desenvolvimento, uma vez que, segundo o governo, nos anos anteriores ao ano de 1964 o país experimentava uma situação de atraso moral e material. Nesse movimento, o esporte passou a ser mobilizado como meio de ajustar o indivíduo à sociedade, colocando-o no caminho certo para tal desenvolvimento.

Nesses termos, é possível perceber que a nova roupagem dada por Listello às proposições pedagógicas do ensino no esporte engloba

muitas questões que foram caras à ditadura naquele momento. Além de colocar o esporte como centro da Educação Física escolar, deu destaque às possibilidades do esporte como momento de lazer útil e sadio, indo ao encontro da orientação política daquele período. Defendendo a prática dos esportes no combate aos problemas sociais, Listello afirmou que "[...] por falta de um ideal, a ociosidade da juventude é fruto de muitos de seus dramas" e que "[...] se quisermos que eles [seus dramas] sejam diminuídos no presente e eliminados no futuro, faz-se urgente que todos os educadores da Educação Física e Desportiva [...] decidam agir em um caminho certo" (LISTELLO, 1973, p. 23-24). Nesse movimento, tinha também por pretensão envolver a comunidade escolar e a familiar nas práticas esportivas e de lazer apresentadas aos alunos no âmbito escolar. Ao configurar tal ação, trazia para dentro da escola e, consequentemente, para as práticas esportivas, pequenos círculos de pessoas que já não mais frequentavam esse espaço e que, talvez, não tiveram acesso a essas práticas enquanto viveram a escolarização. Em uma espécie de troca, demais professores e familiares incentivavam a prática de esportes das crianças e jovens ao mesmo tempo em que também passavam a se envolver com as atividades esportivas e recreativas, seja para organizá-las, seja para praticá-las. Se a ditadura militar pretendia envolver o maior número de pessoas no esporte, pelo alto rendimento ou pelo esporte de massa, com a intenção de potencializar o desenvolvimento do país, tal proposição de Listello pareceu, em certo sentido, próxima aos seus objetivos: uma possível estratégia de captura da população para adesão ao esporte, ainda que fora dos padrões de cientificidade almejados por esse governo.

Não se pode afirmar, no entanto, que tal proposição de Listello tenha seduzido os militares e se tornado uma orientação para o período em questão. Na década de 1970 percebe-se forte influência de correntes da Educação Física alemã e estadunidense, preocupadas com um determinado modo de produzir pesquisas e dotar o campo de cientificidade, como aponta Fernanda Santos (2017). Da França, a corrente que passou a ser recorrentemente divulgada no Brasil nesse período foi a Psicomotricidade, representada por Le Boulch (1977), tendo a infância como ponto de preocupação. O que parece acontecer é que, balizado pelo fazer da

experiência, e não da ciência, Listello trouxe contribuições para a sistematização da prática que, em determinados aspectos, iam ao encontro das orientações do período. Dessa forma, a centralidade do esporte e das práticas de lazer foram pontos de aglutinação com o projeto de Educação Física de então.

Apesar de não ser mais considerada como representante da Educação Física desses anos, como fora nos anos 50, a educação esportiva de Listello tampouco foi apagada do cenário brasileiro. Ao contrário, alguns arranjos pessoais e negociações políticas em meio a esta trama permitiram sua presença e circulação em variados espaços e tempos de formação de professores e de debate sobre os possíveis caminhos da Educação Física brasileira. Jacinto Targa e Antônio Boaventura, em especial, continuaram confiando em Listello e em sua proposta de Educação Física como possibilidade de pensar e de intervir na Educação Física brasileira, ainda que tal proposta não partilhasse dos novos padrões de cientificidade em debate nos planos internacional e nacional. A notoriedade conquistada por Listello e por seu trabalho ao longo dessas décadas também contribuiu para que esses sujeitos pudessem, com alguma expressividade e a partir de um lugar institucional, promover o trânsito dessas ideias em tempos e em espaços de debate e de formação. Afinal, Listello ainda era, de alguma maneira, referência internacional, vindo de um país em que o Brasil se inspirou e continuava a se espelhar no âmbito da Educação Física.

Ainda no ano de 1973, Boaventura da Silva intermediou, junto à Federação Internacional de Educação Física (Fiep) e à Escola de Educação Física da USP, o financiamento para a realização de estágios de orientação didático-pedagógicos nas Escolas de Educação Física em cidades do estado de São Paulo. Encaminhou ao Departamento de Educação Física (DED) os artigos de autoria de Listello publicados ainda naquele ano na "Revista Brasileira de Educação Física", órgão de divulgação ligado a esse Departamento.[7] Não é de se estranhar que todos os artigos relativos à EFDG publicados na década de 1970 tiveram Antônio Boaventura da Silva, Jacinto Targa e Auguste Listello como autores.

7 Em correspondência direta com o Cel. Otávio Teixeira, Boaventura claramente se refere a um contato entre o Cel. Teixeira e Listello, no qual tal possibilidade de publicação foi firmada.

Há, porém, uma diferença entre os artigos de Boaventura e os de Targa merecedora de destaque. Enquanto Boaventura continuava a "reproduzir" em seus artigos as sistematizações da EFDG, tal como ela fora pensada e produzida desde a década de 1940, Targa passou a utilizá-la como referência para o estabelecimento de princípios que deveriam orientar uma Educação Física Desportiva e Recreativa para a educação escolar. Em seus artigos sobre a temática nesse período, Targa mobilizou autores e linhas de pensamento da Educação Física de diferentes países, como Alemanha, Áustria, França e Estados Unidos para compor tais princípios. Percebe-se nas suas publicações grande preocupação com o debate da iniciação esportiva como ferramenta educacional. Em sua linha argumentativa, Targa valorizava o aspecto social de formação do esporte e criticava a orientação pragmática dele, que voltava a atenção da Educação Física escolar apenas para o ensino e para a competição. De fato, seja na difusão da própria Desportiva Generalizada, seja no interesse em com ela dialogar, esses dois professores permaneceram comprometidos com uma perspectiva do ensino da Educação Física escolar alinhada a uma dimensão social da formação pelo esporte.

Nesse propósito, ainda em 1973, Boaventura iniciou um diálogo com representantes do DED e da Fiep para promover aquela que foi a visita mais longa e de maior abrangência no território brasileiro.[8] Sob o tema "Organização e Técnica de ensino de Educação Física, dos Esportes e do Lazer", Listello ministrou, no ano de 1976, cursos em cidades nos estados do Paraná, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Amazonas, Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe e São Paulo. Mas por que todo esse investimento na difusão de um programa de Educação Física, produzido por um saber da experimentação, da prática, e não de bases científicas, na década de 1970? Um caminho possível para responder tal questão é atentar para os altos investimentos financeiros, para os materiais de divulgação e para as parcerias internacionais concretizados nessa década. Foram muitos sujeitos de vários países circulando, cada um com uma proposta de Educação

8 Não é possível afirmar qual foi o grau de investimento desses órgãos nessa viagem, mas ficou evidente que houve algum tipo de financiamento de ambas as partes.

Física, bem como foram vários os projetos desenvolvidos no âmbito das universidades e do próprio DED.

Foi, portanto, uma época em que o governo estava focado na expansão da Educação Física, comprometendo-se com o financiamento de uma pluralidade de projetos. Muitos desses projetos estavam ligados às grandes campanhas do governo militar, mas alguns outros, originados pelo interesse pessoal de algum professor ou de alguma instituição em particular, tiveram apoio do DED pelo bom trânsito e relacionamento junto ao Departamento. Assim como ocorreu com tais projetos, me parece que a iniciativa dessa grande circulação de Listello e de sua proposta pelo Brasil em 1976 recebeu o apoio do DED, e de outras instituições como a Fiep, por ter sido avalizada por sujeitos de representatividade na Educação Física brasileira, como Boaventura da Silva. Transitando na rede de sociabilidade desses sujeitos, interesses pessoais promoveram também caminhos possíveis para a experimentação de outros projetos de Educação Física no período da ditadura militar.

## Conclusão

No momento da chegada da EFDG ao Brasil, a Educação Física orientada principalmente pelo discurso da eficiência, do aperfeiçoamento técnico docente e do desenvolvimento nacional, especialmente na década de 1950, dava centralidade ao ideal da formação humana em todas as suas dimensões, priorizando campos disciplinares tais como a psicologia, a sociologia e a didática. Com seus códigos e modos de ação, o esporte foi gradativamente assumindo um lugar de destaque nesse projeto de Educação Física. Ele anunciava valores caros a esta configuração como o senso de coletividade, a disciplina corporal e a eficiência. Nesse contexto, os princípios orientadores de um pensamento hegemônico do período iam ao encontro das ideias e proposições da EFDG. Dessa maneira, as escolhas dos sujeitos estavam, nesse período, avalizadas pela tendência educacional vigente, conferindo maior visibilidade e representatividade à Desportiva Generalizada. Não por acaso, em um ritmo quase que acele-

rado, a EFDG já se encontrava, aos fins da década de 1950, nos cursos de formação de professores, nas obras voltadas para a formação docente, nos periódicos da área e também no fazer cotidiano de algumas escolas.

Por outro lado, aos fins dos anos 60, mas, principalmente nos anos setenta, a mediação desses professores se deu em meio a um outro contexto. O projeto ainda em implementação nesse período ancorava seu fazer no saber científico, na pesquisa e na empiria, buscando, por meio destas práticas, um padrão explicativo para um fenômeno da realidade. Mais distante, portanto, do ideal humanista da proposta. No entanto, nesse jogo de forças entre a tendência teórico-metodológica mais ampla e a responsabilidade dos atores na constituição da área, possíveis pontos de encontro entre a orientação científica do período e a proposta de Listello construíram um universo possível de manutenção da EFDG como possibilidade metodológica para a Educação Física. A ênfase na prática esportiva como agente educacional e como possibilidade de lazer, junto à representatividade conquistada por Listello ao longo dessas décadas de circulação pelo Brasil, foram lidos como elementos preponderantes para tal continuidade.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo***:* ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. Trad. Rosa F. d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LE BOULCH, Jean. **Introdução à Psicocinética**. Lisboa: Semente, 1977.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. **Ensino e formação**: "os mais modernos conceitos e métodos" em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957-1962). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Fernanda Cristina. **Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha**: cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da

UFMG (1963-1982). 2017. Dissertação (História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2001.

## Fontes

BAQUET, Maurice. La doutrine d'éducation sportive. **Héraclès**, n. 1, 1946.

BAQUET, Maurice. Le Sport et l'éducation sportive. **Héraclès**, n. 14, 1947, p. 8.

CEMEF. Fundo Institucional. Pontos para a primeira prova parcial, Sylvio Raso, 1960.

Entrevista. **A Gazeta Esportiva**, 26 de outubro de 1946.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Introdução à didática de Educação Física**. Rio de Janeiro: Honor Editorial Ltda., 1969.

LISTELLO, Auguste. Educação Física Esportiva Generalizada. **Revista da Apef**, n. 1. 1953.

LISTELLO, Auguste. Estudo sobre uma concepção da organização do ensino da educação física, esportes e recreação. **Revista Brasileira de Educação Física**, ano 5, n. 14, mar./abr. 1973.

MAZZEI, Júlio; TEIXEIRA, Mauro. **Coleção CER**. [*S. l.*]: Editora Fulgor, 1967. v. 2.

MAZZEI, Júlio; TEIXEIRA, Mauro. **Manual de Educação Física, Jogos e Recreação**. 2. ed. São Paulo: Editora Obelisco, 1963.

MORELLI, Homero. Método e Educação Física Esportiva Generalizada. **Revista da Apef**, São Paulo, ano 4, n. 5, maio 1957.

# CAPÍTULO 11

## A "promoção do esporte no Brasil": convênio de assistência técnica Brasil/Alemanha para a Educação Física (1963-1982)[1]

*Fernanda Cristina dos Santos*

## Introdução

Este texto aborda as condições contextuais da Educação Física brasileira para a implementação do *Convênio de Assistência Técnica Brasil/Alemanha*[2], entre as décadas de 1960 e 1980, apresentando um panora-

1 Texto baseado na dissertação intitulada "Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha: cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG (1963-1982)", defendida em 2017, sob a orientação da Professora Meily Assbú Linhales. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQJLK. Acesso em: 17 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Fapemig por meio de bolsa de Mestrado.

2 Todas as menções realizadas neste estudo à Alemanha referem-se exclusivamente à República Federal da Alemanha – RFA (Alemanha Ocidental). Essa delimitação torna-se importante dada a divisão do território alemão pós-Segunda Guerra Mundial até 1990, que teve como consequência a criação de dois estados-nação distintos: a República Federal da Alemanha (RFA) e a República Democrática da Alemanha (RDA).

ma geral dos projetos desenvolvidos a partir deste acordo. Deriva-se da pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2015 e 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, que investigou a relação entre Brasil e República Federal da Alemanha, no mesmo recorte temporal, especialmente no que se referiu à constituição de um modelo de cientificidade e de ensino para a formação de professores de Educação Física, mais especificamente na Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (EEF-UFMG).

Essa presença alemã se fez possível a partir de um acordo bilateral firmado entre o governo federal brasileiro e o governo federal alemão que previa, de modo geral, "intercâmbio educacional, cultural e científico entre alemães e brasileiros" (ALEMANHA/BRASIL, Acordo Cultural, promulgado em 1970, art. 1 e 4),[3] proposto em função da necessidade que ambas as nações possuíam, naquele contexto, de expandir suas políticas internacionais. Tal acordo contemplou ações em diferentes aspectos, dentre eles no campo científico e acadêmico, já que previa o estabelecimento de "relações entre as suas universidades, outros estabelecimentos de Ensino Superior e demais instituições culturais e científicas, bem como favorecer o intercâmbio de professores universitários, secundários e primários, de cientistas e de estudantes" (ALEMANHA/BRASIL, Acordo Cultural, promulgado em 1970, art. 1 e 4).

Ao atentarmos para a complexa conjuntura política vivenciada pelo Brasil durante o regime militar instaurado em 1964, mostrou-se profícua a aproximação com a noção de "Cultura Política", aqui abordado em diálogo com Rodrigo Patto Sá Motta (2009; 2014). Ao operar com tal conceito, admite-se que determinadas características tradicionais do comportamento político brasileiro, como por exemplo, as tendências a "conciliação", "acomodação" e "personalismo", são capazes de contribuir para a explicação do caráter "modernizador conservador autoritário" tomado pelo Estado

3 Os três principais acordos, estabelecidos entre ambos os países, que desenvolveram projetos em âmbito cultural foram: "Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo da República Federal da Alemanha" (1964); "Acordo de Cooperação em Pesquisa Científica e Desenvolvimento Tecnológico" (1969); "Acordo Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Federal da Alemanha" (1970).

durante o regime militar, inclusive no âmbito universitário (MOTTA, 2014) e ainda nos diferentes jogos estabelecidos no campo da Educação Física quando das relações firmadas com o país europeu. A partir destas demarcações, foi possível, entre outras questões, compreender o papel dos sujeitos nas ações de elaboração e condução das diferentes políticas e discursos anunciados durante o regime, especialmente aquelas que guardam relação com o acordo técnico/científico entre Brasil e Alemanha.

Na busca pelos vestígios do passado, o Acervo do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG) constituiu-se em lugar privilegiado para o trabalho de pesquisa. Além de documentação referente a diferentes projetos desenvolvidos a partir do convênio no âmbito da Escola de Educação Física da UFMG – entre eles filmes, programas de aula, documentos sobre cursos de pós-graduação, cartilhas de campanhas, informativos, ofícios, correspondências e obras de autores alemães, dentre outros – foi localizado no acervo do Centro de Memória o relatório produzido pela professora alemã Liselott Diem denominado *"Sportförderung in Brasilien: Bericht über die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982"*[4], que aborda a promoção do esporte no Brasil entre os anos mencionados. Para este artigo tal relatório foi utilizado como fonte principal de análise por apresentar uma descrição geral sobre as ações desenvolvidas pelo convênio teuto-brasileiro ao longo das décadas em que esteve vigente. Além disso, foram consultados documentos referentes às políticas do governo federal daquele momento para a área da Educação Física e também para a área da educação, mais especificamente o Ensino Superior.

A mobilização desse conjunto documental permitiu compreender a dinâmica dessa marcada presença alemã na Educação Física brasileira. Nesse sentido, pode-se dizer que as proposições trazidas pelos professores do país europeu se configuraram como importante lugar de aporte para as práticas pedagógicas e científicas constituídas na área, especialmente a partir de fins da década de 1970.

4 "Promoção do Esporte no Brasil: relatório sobre a promoção do esporte na República Federativa do Brasil pela República Federal da Alemanha 1963-1982" (DIEM, 1983, tradução nossa).

A estrutura narrativa aqui proposta busca em um primeiro movimento, analisar os processos de constituição do campo científico da Educação Física sob o contexto do regime militar, objetivando explicitar as condições – tanto do ponto de vista das demandas do campo quanto do ponto de vista de uma política nacional para a educação física/esportes – que possibilitaram a acolhida dos especialistas alemães e de suas proposições. Em seguida, passo à análise do Acordo Técnico-Científico referente à Educação Física e Esportes, apresentando as principais ações realizadas na área.

## A Educação Física no jogo do regime militar: modernizar, renovar e cientificizar

O regime militar pós-1964 se caracterizou como um período importante na produção de políticas referentes à Educação Física e ao Esporte pelo governo federal. Havia o objetivo de criar uma espécie de atmosfera popular de incentivo às práticas relacionadas à Educação Física, somado à constituição de uma identidade nacional, de uma "brasilidade", que encontrou no esporte uma ferramenta importante para tal, sendo "de fato tratado pela ditadura como uma questão de Estado" (TABORDA DE OLIVEIRA, 2009, p. 389). Além disso, naquele momento, o fenômeno esportivo passava a assumir um caráter político-ideológico, favorecido pelo fortalecimento de sua perspectiva espetacular, sua condição de fenômeno de massa, tornando-se "um dos vetores do possível reconhecimento do Brasil no cenário mundial" (TARBORDA DE OLIVEIRA, 2009, p. 387).

Dentre as políticas do governo brasileiro para expansão da área, podemos destacar a criação de um Plano de Educação Física e Desporto no início da década de 1970, que teve como uma de suas ações a *Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo*, que objetivava "criar e desenvolver uma mentalidade favorável à Educação Física para produzir uma mentalidade desportiva" (BRASIL/MEC, 1971, p. 21). Por meio de diferentes ações educativas, buscou-se esclarecer a população sobre a prática de

esportes, inclusive por meio de uma tentativa de massificação esportiva com o programa "Esporte para Todos"[5].

Embora a intenção da Campanha não fosse apenas a veiculação dos benefícios corporais trazidos pela prática – visto que também promovia a ideia de vida coletiva e de bem-estar social – pode-se pensar que havia um propósito político-econômico na busca pela construção de um padrão físico do povo brasileiro, mais apto, mais bem preparado para os afazeres diários. Tal propósito guardava estreita relação com o "progresso nacional", intento fortemente difundido pelo discurso do regime militar e, assim, o interesse no desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001).

Naquele contexto, as numerosas medidas anunciadas para o campo da Educação Física e do Esporte acabaram por fortalecer a área acadêmica e científica e, assim, as questões a elas relacionadas. O número de Escolas Superiores de Educação Física sofreu expressiva expansão. Apenas no ano de 1970 foram criadas nove instituições e no ano seguinte outras trinta. Números esses que contrastavam fortemente com "um único estabelecimento aberto em 1968 (Campinas-SP) e outro em 1969 (Santos-SP)" (DA COSTA, 1971, p. 48). Além do aumento significativo de vagas para os cursos de graduação, outras questões se fizeram importantes: a criação de laboratórios de pesquisa e de cursos de pós-graduação nas universidades públicas, a parceria do Brasil com países como a Alemanha e os Estados Unidos objetivando principalmente o intercâmbio científico e a qualificação dos professores do Ensino Superior, o investimento na produção de conhecimento científico, entre outras ações. Assim, é possível observar que a universidade passava a se constituir como um lugar de relevância para os investimentos que promoveriam uma expansão e modernização da área.

5 A expressão "Esporte para Todos" (EPT) nasceu na Noruega e desde meados da década de 1960 balizava no Brasil os debates em torno da massificação esportiva, buscando ressaltar que qualquer pessoa, independentemente de suas condições, quer sejam físicas, sociais ou econômicas, deveria desenvolver algum tipo de atividade física. Para mais detalhes e aprofundamento sobre a temática ver Pazin (2014).

## A universidade como lugar de diálogo entre o Brasil e a Alemanha: projetos para a "promoção do esporte"

Sob o "intento modernizador" (MOTTA, 2014) almejado pelo regime autoritário, as universidades e as políticas destinadas a elas, bem como suas práticas, passaram a ocupar um lugar estratégico e um espaço relevante entre as medidas de governo do período. Rodrigo Patto Sá Motta (2014) argumenta que a Reforma Universitária, ocorrida no final da década de 1960, caracterizou-se como a medida-chave para as questões relativas ao Ensino Superior no país. Tal Reforma, cujas bases já se desenhavam no governo pré-1964, colocou em voga diferentes ações relacionadas quer seja à forma organizacional das Universidades, quer seja à produção científica e ao ensino, produzindo reverberações duradouras:

> [...] os militares implantaram reformas de impacto duradouro no Ensino Superior que ainda dão forma ao nosso sistema universitário, embora mudanças visando à democratização tenham sido adotadas em anos recentes. Da estrutura departamental ao sistema de pós-graduação, passando pelos exames vestibulares, a base da estrutura universitária em vigor foi construída sob a ditadura [...] (MOTTA, 2014, p. 8).

Outro fator que ganhou relevância com a Reforma foi o crescimento na infraestrutura de pesquisa e pós-graduação, que se realizavam por meio dos recursos e equipamentos concedidos pelo governo em prol de seu projeto "modernizador-autoritário" (MOTTA, 2014, p. 351). O debate reformista sobre as Universidades foi permeado pela circulação de termos como "desenvolvimento" e "modernização", que se referiam a lemas comuns durante o regime. Nesse sentido, é possível perceber o quanto o discurso produzido pelo governo era imbuído de uma determinada noção de progresso e de melhoria da nação, o que nos permite compreender o dito impulso modernizador e como o investimento nas universidades seria capaz de contribuir para tal. Diante de todo esse rearranjo da política universitária, algumas implicações foram direcionadas à Educação Física e ao seu papel nas universidades.

Após a Reforma, o Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, junto à então Divisão de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura, designou um grupo de trabalho para a produção de um estudo quantitativo das condições de desenvolvimento da Educação Física no Brasil, e a partir de seus resultados, propor medidas que visavam à expansão da Educação Física e do Esporte em território nacional. Produto deste trabalho foi o "Diagnóstico da Educação Física/Desporto no Brasil" (1971), que traz em sua página introdutória a seguinte justificativa para a realização do estudo:

> A decisão de realizar esse estudo foi uma conseqüência (sic) natural das preocupações do Governo Revolucionário com a política nacional de recursos humanos, dirigida no sentido de aperfeiçoar o homem brasileiro em todos os seus aspectos e melhorar sua qualidade de vida.
> As atividades de Educação Física e Desportos estão intimamente ligadas às políticas de saúde e educação, dado o seu papel condicionador da aptidão física e mental da população; possuem, outrossim, vinculações com a política de bem estar, em seus aspectos de lazer e recreação.
> A par dessas implicações, que por si só justificariam a execução deste trabalho, já não podem ser ignoradas as manifestações psicossociais ligadas ao setor, que também projeta sua influência no plano da política internacional.
> Finalmente, cumpre lembrar que a Loteria Esportiva era, então, um projeto prestes a tornar-se uma realidade que, dada a magnitude dos recursos em jogo, seria imprescindível dispor-se de um instrumento que permitisse adequado planejamento da aplicação dos recursos respectivos (DA COSTA, 1971, p. 7).

O referido "Diagnóstico" constituiu-se em um documento fundamental para as diversas medidas adotadas pelo governo, relativas à Educação Física desde então. Para além deste documento, outros importantes trabalhos foram desenvolvidos pela mesma equipe, entre eles a criação do Departamento de Educação Física e Desportos (DED-MEC); a implementação da obrigatoriedade da prática da Educação Física em todos os níveis de escolaridade, inclusive para todos os cursos do Ensino Superior; o fortalecimento de ações como os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs)

e os Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs), entre outros. Assim, as questões que envolviam o processo de formação de professores e a qualificação do corpo docente das Escolas de Educação Física ganharam relevância e atenção no Ensino Superior. Cursos de aperfeiçoamento, constituição de laboratórios de pesquisa, criação de programas de pós-graduação, intercâmbios técnico-científicos com outros países se tornaram medidas fortemente presentes nessas Escolas.

Nesse sentido, algumas dessas Instituições acabaram por ganhar destaque, por seus esforços e investimento em pesquisa, ou por uma posição de liderança junto à execução de determinadas políticas do governo. É o caso, por exemplo, da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ), antiga Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Essa Escola acabou por se estabelecer como referência nacional, muito em função de sua tradição e visibilidade na formação de professores de Educação Física, mas também por se tornar lugar de destaque na produção de pesquisa científica, principalmente em função da criação do Laboratório de Fisiologia do Exercício, o primeiro do país (SANTOS, 2013; SILVA, 2013; BAPTISTA, 2015). Com uma formação docente ancorada predominantemente nos saberes biomédicos e esportivos (SILVA, 2013; BAPTISTA, 2015) – saberes estes que se caracterizavam como orientadores para a Educação Física daquele momento –, a Escola da universidade carioca protagonizou diferentes ações, que buscaram afirmar seu lugar de referência no cenário da Educação Física e, em muitos momentos, a legitimação do próprio campo, reverberando no processo de formação de seus professores. Tornou-se uma inspiração e, algumas vezes, um modelo de currículo para outros cursos de Educação Física do Brasil. Como exemplo dessas ações é possível citar o "Projeto Brasil" desenvolvido pelo Labofise/UFRJ sob a coordenação do professor Mauricio Leal Rocha (SANTOS, 2013) e as aproximações iniciais com a Escola Superior de Colônia, na Alemanha, com a participação da professora Maria Lenk, docente da EEFD-UFRJ (DIEM, 1983, p. 15). Tais iniciativas caracterizaram-se como ações importantes na construção de representações científicas sobre o campo da Educação Física, principalmente

aquelas que priorizavam características de medição das capacidades e do rendimento físico.

Do mesmo modo, a Escola de Educação Física da UFMG também não ficou isenta a essa busca pela efetivação de ações que conferissem a ela um lugar de excelência e destaque para a formação docente. Após uma forte crise política e financeira vivenciada pela instituição, ainda na década de 1960, ao enfrentar diversos conflitos e processos de negociação a Escola, que naquele momento pertencia ao domínio estadual, acabou incorporada à Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Decreto-Lei nº 997 de 21 de outubro de 1969. Embora a Escola de Educação Física já se empenhasse de maneira visível em projetos de âmbito estadual e nacional de formação e aperfeiçoamento docentes desde meados da década de 1950, ainda como Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEF-MG)[6], é possível observar que após o processo de federalização, tais ações afirmativas tomaram novos rumos, principalmente na tentativa de conferir maior destaque acadêmico-científico para a instituição e afirmá-la como referência para o estado mineiro e também para a Educação Física brasileira (SANTOS, 2012, 2013).

Após o processo de federalização, pode-se constatar que a necessidade de adaptação às especificidades da Universidade Federal trouxe impactos sobre a organização do ensino e da administração, sobre o corpo docente e o discente, funcionários, bem como para a estrutura pedagógica e de formação. A Escola, que até aquele momento se aproximava de um modelo de ensino de maior ênfase nos conteúdos relacionados à atuação pedagógica da Educação Física, enfatizando um caráter mais humanista e de formação integral (dimensão bio-psico-social) e também fortemente permeada por questões religiosas de cunho católico, com diversificação de conteúdos priorizando os jogos e a recreação (LIMA, 2012; OLIVEIRA, 2012; LINHALES, 2014), passou, paulatinamente, a incorporar um modelo mais ligado ao Esporte e às questões que se relacionavam prioritariamente ao rendimento e ao treinamento corporal, o que naquele

6 Exemplo desses investimentos foram as Jornadas Internacionais de Educação Física, ocorridas entre os anos de 1957 a 1962, e que promoveram expressiva visibilidade sobre a Escola (LIMA, 2012).

contexto despontava como uma potencialidade renovadora para a Educação Física. A adoção de tal modelo atrelava-se à busca de um discurso científico balizado pela pesquisa e pela comprovação empírica, ligado às então emergentes "Ciências do Esporte".

Ainda nesse conjunto de medidas, a pós-graduação e o conjunto de políticas sobre ela acabaram por ganhar relevo como mecanismo de qualificação do corpo docente, dos cursos superiores e *lócus* privilegiado para questões referentes à pesquisa. Em um contexto em que a concorrência entre "modernização do ensino", "organização de demandas dos professores" e "influência dos centros produtores de conhecimento" delimitaram os caminhos traçados pela Educação Física brasileira, é viável que também tenha sido promovido um forte apelo à constituição de um sistema de pós-graduação para o campo (PELEGRINI, 2008). A adoção do esporte como foco de investigação e a instrumentalização de práticas que se alinhavam ao que era pretendido pelo sistema esportivo nacional constituíram-se como os principais caminhos adotados pelas iniciativas de pesquisa científica naquele momento (PELEGRINI, 2008). Alguns centros de produção de conhecimento de outros países se fizeram fortemente presentes nas práticas de pesquisa e investigação do campo aqui no Brasil, dentre eles instituições alemãs.

As relações entre tais centros estrangeiros e as Escolas Superiores de Educação Física do Brasil se viabilizavam pelos vários acordos estabelecidos entre o governo brasileiro e os de outros países. No caso do acordo firmado com a Alemanha, as ações de interação acadêmico-científico foram realizadas em conjunto com o governo germânico por meio do *Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akadenischer Austausch Dienst* – DAAD*).* Esse instituto, diretamente ligado às universidades do país, tornou-se responsável pela concretização da grande maioria das iniciativas de intercâmbio ligadas à Educação Física e aos Esportes. O Convênio firmado tinha como principal ação estabelecer intercâmbios entre brasileiros e alemães na área científica e a qualificação dos professores do Ensino Superior. Por meio dessa parceria, muitos professores da Alemanha vieram ao Brasil para ministrar cursos em diferentes universidades federais e esta-

duais[7], assim como muitos docentes brasileiros, incluindo professores da Escola, foram convidados a fazer cursos de pós-graduação na Alemanha. Outras importantes ações também foram realizadas, como observa Celi Taffarel: "Somos testemunhos históricos dessa cooperação materializada em visitas científicas, assessorias, orientações, eventos, pesquisas, publicações e capacitações [...]" (2004, p. 86). Para a área da Educação Física e Esportes, o intercâmbio entre os dois países inicia-se oficialmente nos primeiros anos da década de 1960:

> O intercâmbio na área do esporte, entre Alemanha e o Brasil, existe oficialmente desde 1963. Durante esses 40 anos houve inúmeras iniciativas individuais e uma variedade de projetos que não excluíram quase nenhum setor do esporte: a educação pré-escolar, o esporte escolar, o ensino e a pesquisa nos estabelecimentos de ciência esportiva das universidades, o esporte geral e de alto rendimento, a organização e construção de estabelecimentos esportivos. Um testemunho bem documentado dessa colaboração é fornecido pelo livro de Diem, publicado em 1983, sobre "promoção do esporte no Brasil" (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2004, p. 33).

Como ressalta o professor Reiner Hildebrandt-Stramann, parte dessas iniciativas, juntamente com a análise da questão esportiva no Brasil entre os anos de 1963 e 1982, foram relatadas pela professora Liselott Diem, docente *Deutsche Sporthochschule Köln* (Escola Superior de Esportes Alemã de Colônia). Esse material foi produzido ainda na primeira metade da década de 1980 e deu origem ao relatório aqui já mencionado. Tal obra foi publicada pela Escola Superior de Colônia em

7 De acordo com o Relatório sistematizado pela professora Liselott Diem (1983), ações referentes ao Projeto de Fomento ao Esporte brasileiro foram realizadas nas Universidades Federais do Amazonas, Maranhão, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Sergipe, Pernambuco, Rio de Janeiro, Viçosa (MG), Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, Juiz de Fora (MG), Rio de Janeiro, Brasília, Santa Maria (RS) e Rio Grande do Sul. Também houve Universidades Estaduais contempladas, como o caso das Universidades dos Estados de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro e Pará. Tamanha abrangência – mesmo com todas as diferenças de estruturação, de tradição, de contextos social, cultural e econômico – reforça o discurso do "Brasil Grande", tão difundido pelo regime militar na busca de exaltar a diversidade brasileira e criar uma unidade nacional alimentada por sentimentos patrióticos.

nome do Governo Federal da Alemanha, com o apoio do *Bundesinstitut für Sportwissenschaft* (Instituto Federal de Ciência do Esporte) e tornou-se importante documento e vestígio da presença e das contribuições alemã para a Educação Física brasileira.

O Projeto de cooperação técnico-científica descrito no índice do relatório e desenvolvido ao longo das diferentes sessões que o compõem dá a ver, claramente, as propostas que foram almejadas para o acordo bilateral. Essas se relacionavam à criação, reformulação e renovação das políticas nacionais sobre a Educação Física e os Esportes, tangenciando questões como a formação docente, a realização de pesquisas científicas, a infraestrutura, o treinamento de alto nível, o esporte escolar, entre outras. Nesse sentido, o projeto desenvolvido ao longo dos anos entre os dois países deveria integrar os distintos setores, com capacidade de articular todas as instâncias, conforme descrito no próprio documento (DIEM, 1983):

> Essas tarefas das medidas de fomento aconteceram a partir de princípios semelhantes: nenhum evento deve ser isolado, mas preferencialmente integrado, isto é, com medidas conectadas para a melhoria dos esportes nas escolas pré-primárias, primárias e secundárias, para a otimização da formação dos professores de esportes e para estabelecer a construção da ciência do esporte. Também o esporte recreativo (esportes de lazer, Esporte Para Todos) e o esporte de alta performance foram classificados e associados em vez de considerados como medidas individuais e separadas, assim a qualificação do treinador ou professor deveria permanecer integrado aos Centros de Formação de Professores de Esporte e aos Institutos da Ciência do Esporte (DIEM, 1983, p. 13, tradução nossa).

Ainda nesse sentido, Diem (1983) relata que após detalhadas análises realizadas em conjunto com o DED-MEC, foram estabelecidos os principais pontos para a realização do "programa". Tais negociações envolviam, por exemplo, a decisão dos locais onde as medidas de fomento deveriam acontecer, os programas de ensino de educação física/esporte que seriam desenvolvidos nos diferentes níveis da escola básica, bem como os planos especiais para o que era chamado de esporte recreativo ou "esporte para todos" e, ainda, as medidas de promoção do esporte de alto nível.

Como expresso no próprio título do Relatório, a preocupação maior parecia recair sobre o fomento ao "esporte" brasileiro, e nesse sentido, as ações desenvolvidas deveriam incidir sobre todos os setores nos quais a prática esportiva poderia se desenvolver, bem como sobre os movimentos que garantiriam cada vez mais a sua institucionalização. Somado a essa questão, há de se considerar o sentido com o qual o termo "esporte" é utilizado ao longo de todo o Relatório: como sinônimo de educação física[8]. Ao analisar a forma como o termo é empregado, fica claro que o modelo alemão para a educação física caminhava no sentido de que toda prática do movimento humano, de atividades e exercícios físicos, desde a menor idade, deveriam servir de base para a aprendizagem, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas esportivas.

Consideramos que tal argumentação merece observação mais contida em um aspecto: uma determinada concepção alemã de educação física/esporte e sua proximidade com aquilo que vinha sendo vulgarizado no campo, como discurso e prática, aqui no Brasil. Nesse sentido, é possível percebermos como o esporte/educação física aparece como uma dimensão capaz de educar os sujeitos desde a mais tenra infância. Além disso, tal argumentação reforça o lugar da atividade esportiva nas práticas educativas ligadas à Educação Física, em especial no espaço escolar, como conteúdo de primordial relevância.

Ainda em sua parte introdutória, o Relatório sistematizado por Diem (1983) traz um interessante resumo das ações realizadas ao longo dos 20 anos de convênio, dividindo-as em quatro momentos distintos: "Medidas específicas" (1963-1974); "Desenvolvimento de projetos I" (1975-1977); "Desenvolvimento de projetos II" (1978-1980) e "Medidas finais" (1981/82). Ao tratar das chamadas "medidas específicas" foi relatado que a efetividade do projeto de promoção do esporte/educação física em terras brasileiras só foi possível por esse "prolongado tempo de preparação". Após o pri-

8 Assim, optei por utilizar o termo "Educação Física/Esporte" sempre que me referir ao que foi proposto pelos docentes e especialistas alemães para a promoção da área em terras brasileiras. Tal opção está ancorada em outros autores que, na literatura dos últimos vintes anos, tem adotado igual expressão, ou similares, como por exemplo, "Educação Física/Ciências do Esporte". Posso citar, entre outros, Bracht (1999), Lovisolo (1995) e Vaz e Almeida (2010).

meiro contato oficial entre os dois países, por meio do curso de formação de professores ministrado por Liselott Diem em 1963 na cidade do Rio de Janeiro, até 1968 as trocas ficaram mais restritas ao âmbito de pequenos grupos, principalmente da Universidade de São Paulo (USP). A mudança dessa realidade veio por um diálogo com o cônsul alemão Dr. Wolfgang Pfeiffer, que em carta destinada à professora Diem, na época Reitora da Escola Superior de Esportes Alemã, de Colônia, reitera seu apoio à docente para que um projeto de fomento ao esporte/educação física fosse realizado no Brasil de forma semelhante ao que propusera na Argentina[9]. Assim, as ações entre Brasil e Alemanha se intensificaram e alcançaram seu auge nas décadas de 1970 e 1980.

Outro ponto relevante a respeito dos projetos encaminhados ao final dessa primeira fase de trabalho foram algumas questões relacionadas mais especificamente ao campo das políticas para o Esporte/Educação Física. Segundo o relato produzido pela professora Diem (1983), a criação do Departamento de Educação Física e Desportos do MEC, por meio do PED de 1971, contribuiu significativamente para a intensificação dos contatos entre Brasil e Alemanha e para a possibilidade de cooperação a respeito de algumas políticas para a área. Foi então que, no ano de 1973, os diretores do DED-MEC, Cel. Eric Tinoco Marques e Cel. Otávio Teixeira, receberam um convite do governo da Alemanha para visitar o país na perspectiva de conhecerem um pouco mais sobre a formação acadêmica dos professores de esporte/educação física alemães, sobre os centros de prática esportiva e ainda sobre as questões relativas às Ciências do Esporte. Após tal visita, foi a vez do governo brasileiro, por meio dos órgãos responsáveis pelo setor, convocar o auxílio dos especialistas alemães para a formulação de políticas de esporte/educação física para a escola básica (à época: jardim de infância e ensino de 1º e 2º graus).

9 Embora fuja ao propósito deste artigo, vale ressaltar que ações similares neste mesmo período ocorreram também na Venezuela, Colômbia e Argentina, merecendo esta temática, futuros estudos.

> Para a revisão curricular urgente e necessária do esporte escolar, a secretaria brasileira responsável [na ocasião o DED/MEC], convocou em 1973 uma conferência em Brasília com representantes dos estados brasileiros sob a direção de Liselott Diem, Augusto Kirsch e o Cel. Octávio Teixeira, como vice-diretor do DED-MEC, para avaliar as propostas trabalhadas em conjunto para o "Plano de Esporte", que foi desenvolvido pelo Departamento nos anos seguintes (DIEM, 1983, p. 15, tradução nossa).

O mencionado "Plano de Esportes" se refere especificamente ao "Plano Nacional de Educação Física e Desporto" (Pned), de 1976, cuja sistematização sofreu importantes influências dos diálogos estabelecidos entre o DED-MEC e os especialistas alemães, de acordo com o Relatório. Nesse sentido, Diem (1983) argumenta que conceitos apresentados no Pned foram estabelecidos a partir de projetos, planejamentos e diálogos entre a diretoria do DED-MEC e representantes da Embaixada Alemã. A sistematização do Pned 1976-1979 fez parte da segunda fase do programa de cooperação entre Brasil e Alemanha. Nessa nova etapa, um "Plano de Projeto" foi preparado e assinado por ambos os países, prevendo o fomento a três segmentos, segundo consta no relatório: a) construção de instalações esportivas; b) a promoção dos esportes escolares, esportes populares e esportes de alto nível; c) o fomento à medicina do esporte (pesquisa na área do esporte) (DIEM, 1983).

Em um processo de continuidade da fase anterior, esse novo momento foi marcado pela tentativa de refinar as propostas já em andamento, acrescentando mais detalhadamente apenas dois itens: a formação de professores e a Ciência do Esporte. As discussões acerca do fomento e do desenvolvimento das chamadas Ciências do Esporte iniciaram-se ainda em momento anterior, quando representantes dos laboratórios ligados à medicina esportiva das Universidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre se reuniram com professores alemães e com a chefia do DED/MEC para discutir as questões referentes ao desenvolvimento dessa nova ciência. Além disso, foram feitas visitas à Alemanha por médicos do Esporte brasileiros para discussão do tema das pesquisas relacionadas às Ciências do Esporte. Nesse sentido, ao analisarmos o relatório de Diem (1983), bem

como os processos de renovação e transformação pelo qual o campo da Educação Física passava naquele momento, é possível perceber que, em termos de pesquisa, as práticas científicas que se relacionavam especialmente ao campo "biomédico" e por isso denominavam-se "medicina do esporte", passaram paulatinamente a integrar um campo científico de maior amplitude, o das Ciências do Esporte. Assim, os termos "Medicina do Esporte" e "Ciências do Esporte", carregam forte relação com as questões científicas e de pesquisa. Entretanto, a partir de determinado momento, passou-se a compreender que as Ciências do Esporte correspondiam de forma mais agregadora àquilo que era desejado para a Educação Física como área: a compreensão em sua "totalidade" do ser que pratica esporte.

Em busca de dar a ver o desenvolvimento das Ciências do Esporte em terras brasileiras, foram ofertados por especialistas alemães cursos de curta duração nas diferentes universidades. Tais cursos relacionavam-se aos diversos campos constituintes dessa Ciência: pedagogia e metodologia do esporte, psicologia esportiva, atividade motora, sociologia e filosofia do esporte, biomecânica, fisiologia do esporte, medicina do esporte, reabilitação, normas esportivas, organização do ensino, entre outras (DIEM, 1983).

O investimento mais pontual em ações de pós-graduação também esteve vinculado à terceira fase do projeto. É nesse momento que discussões sobre a estruturação de programas de mestrado em Educação Física/Ciências do Esporte começam a se desenhar e até mesmo iniciar sua concretização. A esse respeito, Liselott Diem (1983) relata que o incentivo ao desenvolvimento da Ciência do Esporte em conjunto com a construção dos programas de pós-graduação na área, teve suas exigências atendidas com muito cuidado, reforçando a interdependência dos dois movimentos. Assim, foram criados os cursos de mestrado da USP, em 1977, em seguida o da Universidade Federal de Santa Maria, em 1979, e o terceiro, em 1980, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A criação desses cursos representou o início da fase de fechamento do Projeto entre os dois países. Os anos posteriores, 1981/82, foram marcados na descrição realizada por Diem (1983) como o período das "medidas finais" de um complexo programa firmado entre governos de Brasil e

Alemanha. A professora da Escola Superior Alemã destaca algumas ações bem sucedidas e aponta outras questões não concretizadas devido ao "fim" do Projeto.

Embora o ano de 1982 marque formalmente o fim do contrato assinado entre os dois países, ações em parceria com universidades alemãs continuaram por ocorrer ao longo de toda década de 1980. Acreditamos que este "marco oficial" de finalização esteja relacionado a um distanciamento dos especialistas alemães em relação às políticas do regime militar brasileiro para a área da Educação Física/Esportes, já que é possível identificarmos nos anos posteriores que as atividades de intercâmbio vão ficando mais concernidas às universidades, ocorrendo de modo individualizado. Outra questão é que o próprio contexto político nacional começava, naquela ocasião, a passar por um processo de transformação encaminhando-se para a abertura política e para o fim do regime militar. Do ponto de vista econômico, o Brasil, naquele contexto, enfrentou dificuldades que envolveram suas relações externas e a capacidade de manter-se operante nos acordos firmados com outros países (LOHBAUER, 2000). Além disso, a Educação Física, como área de interesse do governo, também foi ganhando paulatinamente outros contornos em relação aos investimentos, legislações e intenções que recaíam sobre ela, sempre em um jogo que comungou permanências e mudanças.

## Conclusão

Buscou-se aqui tecer, ainda que parcialmente, as relações constituídas no âmbito da política internacional brasileira do período que possibilitaram a consolidação do acordo com a Alemanha para o setor do esporte/educação física e, de modo particular, compreender a estruturação das ações realizadas por tal acordo. A partir das informações apreendidas no Relatório sistematizado pela professora Liselott Diem (1983), é possível percebermos a amplitude do projeto que Brasil e Alemanha intentaram para o setor, bem como indícios das relações de troca e de poder estabelecidos entre eles. Nota-se ainda, como as propostas e os discursos produ-

zidos pelo regime de governo brasileiro para a educação física/esportes se alinhavam às proposições apresentadas pelos especialistas vindos da Alemanha, como, por exemplo, sobre a iniciação precoce na prática esportiva/educação física e a importância da cientificização do campo. Além disso, com a investigação das questões propostas ficam evidenciadas as intenções partilhadas, bem como as escolhas e ações interessadas e não ingênuas que foram realizadas pelos dois países ao longo desse percurso. Essa proposta coloca em questionamento a argumentação de que houve um processo enrijecido de colonização e/ou transposição cultural por parte do país europeu.

Entretanto, notamos que o discurso oficial sobre os diferentes acordos estabelecidos entre os dois países atenua as contradições e dificuldades que a parceria apresentou. Investigar os textos oficiais dos acordos assinados e do Relatório produzido pelo governo alemão foram fundamentais para a compreensão dessa parceria em sua amplitude, bem como para o conhecimento do conjunto de ações postas em prática. Torna-se então necessário analisar e compreender quais as implicações de tais medidas, práticas e saberes no cotidiano da Educação Física brasileira, proposta para uma outra oportunidade.

Diante dessa análise, e dando relevo principalmente ao que tangencia as questões universitárias, acadêmicas e científicas, pode-se considerar, por fim, que no contexto brasileiro havia uma máxima em voga: potencializar a produção do conhecimento científico, sobretudo naquelas áreas que, de forma direta, poderiam contribuir para o almejado processo de modernização e desenvolvimento do país. Nesse sentido, os investimentos na produção de conhecimento sobre a área da Educação Física e Esportes, aos olhos do governo, também eram considerados importantes para a efetivação de alguns de seus ideais. Assim, essas medidas se mostravam como parte de um processo de invenção do que consideravam o caráter científico da Educação Física.

## Referências

BAPTISTA, Guilherme Gonçalves. **A Formação de Professores na Escola de Educação Física e Desportos de 1979 a 1985**: a educação do corpo e os territórios de diálogo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Perspectivas para a continuação do desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil, com o enfoque na formação de professores de Educação Física: uma introdução ao tema do simpósio. *In*: KUNZ, Elenor HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 33-44.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. **Ensino e formação**: "os mais modernos conceitos e métodos" em circulação nas jornadas internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957-1962). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LINHALES, Meily Assbú. **Modelos pedagógicos, formação docente e práticas escolares**: o ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1947-1977). (Relatório de pesquisa). Belo Horizonte, 2014.

LOHBAUER, Christian. **Brasil/Alemanha: fases de uma parceria (1964-1999)**. São Paulo: Edusp, 2000.

LOVISOLO, Hugo. Mas, afinal, o que é E.F? A favor da mediação e contra os radicalismos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 17-24, 1995.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e ditadura militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. *In*: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Culturas políticas na história: novos estudos.** Belo Horizonte: Argvment, 2009. p. 13-37.

OLIVEIRA, Guilherme de Souza Lima. **Concursos Públicos para Provimento de Cadeira de Educação Física em escolas estaduais mineiras (1960-1974)**: o lugar da Escola de Educação Física de Minas Gerais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevedo. **Esporte para todos (EPT)**: a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985). 2014. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PELEGRINI, Thiago. **Educação Física, Ciência e hegemonia**: uma análise das políticas públicas para o Ensino Superior e para a pós-graduação (1969-1985). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. **"Um poderoso estímulo de soerguimento nacional"**: o "Projeto Brasil" na Escola de Educação Física da UFMG (1974). 2013. Monografia (Licenciatura em

Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Gustavo da Motta. **A Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ no Período do Governo militar (1968-1979)**: o curso de formação de professores e sua "invenção". 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. O esporte brasileiro em tempos de exceção: sob a égide da ditadura (1964-1985). *In*: DEL PRIORE, Mary; MELO, Victor Andrade de (orgs.). **História do esporte no Brasil**: do Império aos tempos atuais. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 387-416.

TAFFAREL, Celi Zulke. Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da Ciência do Esporte no Brasil com enfoque na formação de professores de Educação Física escolar. *In*: KUNZ, Elenor; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e Esportes**. Ijuí: Ubijuí, 2004. p. 85-132.

VAZ, Alexandre Fernandes; ALMEIDA, Felipe Quintão. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-29, jul./set. 2010.

## Fontes

ALEMANHA. **Lei Federal de Acordo Cultural entre República Federal da Alemanha e República Federativa do Brasil, 17 de Dezembro de 1970.** Dispõe sobre as cláusulas, condições e objetivos do acordo em âmbito cultural realizado entre os dois países. Bonn/Alemanha: Ministério do Interior, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Educação Física e Desporto**. Brasília: DED/MEC, 1971, p. 80.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária**: relatório do grupo de trabalho. Brasília: SES/MEC, 1968, p. 119.

DA COSTA, Lamartini Pereira. **Diagnóstico de Educação Física e Desportos no Brasil**. Brasília: CDRH-MP/DEF-MEC, 1971, p. 232.

DIEM, Liselott. **Sportförderung in Brasilien**: Berichtüber die Förderung des Sports in der Föderativen Republik Brasilien durch die Bundesrepublik Deutschland 1963 bis 1982. Alemanha: Verlag Hans Richarz-Sankt Augustin, 1983, p. 228.

# CAPÍTULO 12

## Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación: Sumak Kawsay/Suma Qamaña Ecuador y Bolivia (2005-2013)[1]

*Carlos Manuel Crespo Burgos*
*Bernardo Jefferson de Oliveira*

## Introducción

El estudio aborda la dinámica sociopolítica de "refundación de los Estados" (SADER, 2008; SANTOS, 2010), experimentada en Bolivia y Ecuador durante la primera década del siglo XXI, con importantes transformaciones en las perspectivas educativas. A partir de un paradigma alternativo al modelo occidental del desarrollo, derivado del imaginario de los pueblos

1 Texto baseado na tese defendida em 2017, intitulada "Transformaciones educativas en Ecuador y Bolivia (2005-2013). Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación (sumak kawsay / suma qamaña)", sob orientação do Prof. Bernardo Jefferson Oliveira. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5170271. A pesquisa contou com financiamento por meio de bolsa do Doutorado Latino-americano, pela Fapemig.

indígenas andinos, que en Ecuador se ha expresado como "Buen Vivir" (Sumak Kawsay) y en Bolivia como "Vivir Bien" (Suma Q'amaña), la educación adquirió nuevos sentidos y funciones. Estos pensamientos entraron en el debate público y se incorporaron a las nuevas constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009) y a sus políticas educativas.

## Horizontes alternativos de sociedad y cultura desde los imaginarios de los pueblos indígenas andinos

A inicios del presente siglo, emergió un nuevo imaginario[2] de sociedad y cultura, inspirado en la memoria, los saberes y modos de vida de los pueblos indígenas de la región andina. Estas expresiones provenientes del idioma kichwa *(sumak kawsay* en Ecuador) y del idioma aymara (*suma qamaña* en Bolivia) -que no tienen traducción al castellano- aparecieron en la voz de intelectuales indígenas, como el dirigente amazónico y antropólogo Carlos Viteri (2002) o el sociólogo aymara boliviano Simón Yampara (2001). Para sus inspiradores, estas propuestas no constituían manifestaciones transitorias sino la expresión de un proceso de larga duración, de resistencia histórica ante la vigencia de la estructura colonial, que apenas comenzaba y poco a poco se iría masificando, en la tensión hacia una utopía realizable, de volver a "Vivir Bien" (CHOQUEHUANCA, 2010). En palabras de Huanacuni (2010), eran aportes para toda la humanidad como semilla para que "la cultura de la vida se fortalezca", en una época en que los pueblos indígenas "despertamos al llamado de una responsabilidad generacional". Se trataba de un aporte contemporáneo a la renovación del pensamiento latinoamericano, con una crítica filosófica radical del modelo capitalista y un paradigma alternativo de convivencia cósmica y utopía política (ESTERMANN, 2006).

En Ecuador, los primeros aportes difundidos por canales académicos (VITERI, 2002) correspondieron a la perspectiva indígena amazónica

2 Imaginario, entendido como la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma. (MIGNOLO, 2000, p. 34).

denominada *Alli Káusai*, que expresaba una visión de la vida radicalmente diferente y en confrontación con el concepto occidental del desarrollo. Se trataba de una perspectiva holística acerca de lo que debe ser la misión de todo esfuerzo humano: buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el buen vivir, comprendido como vida armónica. El *Alli Káusai* se sostiene en el *muskuy (*conocimiento), condición básica para la gestión de las bases locales ecológicas y espirituales de sustento y resolución autónoma de las necesidades. Trasciende la mera satisfacción de necesidades y el acceso a servicios y bienes materiales, porque *muskuy* significa no solo conocimiento sino también comprensión y es resultado de la transmisión a través de las generaciones y de la acumulación de las experiencias (VITERI, 2002). Para el Pueblo amazónico de Sarayaku, de donde surgieron estas elaboraciones,

> el conocimiento existe en forma de un patrimonio colectivo, que se expresa en saberes y ciencias propias, donde reposan nociones más equilibradas de vida y de relación entre el sistema humano y el natural (SARAYAKU, 2003, p. 87).

En el caso de Bolivia, Simón Yampara (2001), reconocido como uno de los pensadores aymaras más importantes de la actualidad, ha desarrollado con mayor amplitud el significado y alcance de la expresión *Suma Qamaña* o "Vivir Bien". Se trata de un concepto de vida propio y ancestral de los pueblos del Qullana Suyu, que hoy estaría convirtiéndose en un modelo de vida para toda la humanidad, como una posible solución a la crisis de civilización moderna occidental. En su escrito fundacional, *El viaje del Jaqui (espíritu de la gente) a la Qamaña* (2001), Yampara parte del reconocimiento del "paradigma ideológico del pueblo aymara", que se orienta bajo el principio de la búsqueda permanente de la armonía entre lo material y lo espiritual y no sólo se limita al crecimiento puramente material. Ello implica la búsqueda del bienestar integral y armónico de la vida, que tiene que ver con cuatro tipos de crecimiento: "material, biológico, espiritual y territorial (con crecimiento)". Gracias a la interacción simultánea de estos cuatro factores, en un proceso holista, se llega a la "armonía integral" de la vida de los pueblos andinos que, en aymara, se denomina S*uma Qamaña*; en otras

palabras, "vivir bien en armonía con los otros miembros de la naturaleza y con uno mismo":

> Los pueblos aymara-qhichwa "buscan el bienestar con felicidad, alegría, gozo, donde las actividades son una diversión / realización, más que desgaste físico o tortura. Combinan lo familiar-privado con las acciones comunitarias. Rito-trabajo--rito-fiesta, parecen ser los elementos de la dinámica de vida de los pueblos andinos, donde las relaciones de reciprocidad, ayni, complementariedad, yanapa, redistribución jilir/ phuñchawi, son prácticas cotidianas de la vida de los comunarios" (YAMPARA, 2001, p. 80).

El "camino a la Qamaña", según Yampara (2001), supone reconocer la presencia de una "cosmología de vida", una manera de diseñar y organizar la vida con vitalidad orgánica. Esta cosmovisión se explica a partir del principio andino de que todo tiene vida y todo tiene género, tanto el mundo animal, vegetal, así como el mundo del territorio y, por supuesto, el mundo humano. Aquí subyace un principio fundamental de la concepción aymara referido al espacio-tiempo (pacha) de la Qamaña, que se ubica en el polo opuesto del concepto occidental de desarrollo: *pacha* como algo vivo, compuesta por seres vivos y habitada por seres vivos. El supuesto de la concepción occidental moderna de "desarrollo" es, justamente, la inversa. Medina (2001) explica que la noción de un universo orgánico, viviente y espiritual fue remplazada por la del mundo como máquina y ésta se convirtió en la metáfora dominante de la era moderna.

El inicio del tercer milenio encontró a los pueblos indígenas de los Andes, al menos en Ecuador y Bolivia, movilizados y en búsqueda de salidas frente a los efectos nocivos y perversos del modelo de desarrollo occidental impuesto en la trama histórica de la colonialidad (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2000). La elaboración de los nuevos pensamientos, representados en conceptos como el *alli kausay* de los pueblos quechuas de la Amazonía ecuatoriana y el *suma qamaña*, de los pueblos aymaras de Bolivia, constituyen la expresión de un proceso de resistencia y confrontación con un modelo de sociedad sustentado en el mercado y el

capital, y de búsqueda de nuevos modos de vivir en armonía social y con la naturaleza, tal como sus abuelos habían vivido y enseñado.

Un cambio inédito estaba ocurriendo en y desde América Latina en la primera década del presente siglo. Para Quijano (2010) se trataba de la reaparición de algunas racionalidades sumergidas por la colonialidad y la producción de otras nuevas, desde los pueblos que fueron colonizados, en medio de una situación original, quizás nunca vista en la historia de la región. Un momento marcado por la convocatoria de las distintas sociedades a pensarse a sí mismas y delinear su presente y futuro bajo nuevos parámetros, con innovadoras re-conceptualizaciones (LEÓN, 2010), cimentados en una historia milenaria y en un presente definido como participativo, con una voluntad explícita de transitar hacia una alternativa civilizatoria de largo alcance.

## Nuevos sentidos y enfoques de la educación

En la primera década del presente siglo se multiplicaron en distintos países de América Latina procesos políticos y sociales que interpelaron al modelo neoliberal impuesto con diversa intensidad durante la década de los 80 y 90. En Ecuador y Bolivia se produjeron transformaciones sociales y educativas impulsadas por la emergencia de movimientos sociales que confluyeron en la configuración de nuevos Estados por la vía de un "constitucionalismo transformador" (SADER, 2007; SANTOS, 2010). Estos cambios se han comprendido en el marco de la emergencia de un momento sin precedentes en el que, tal vez por primera vez, en más de 500 años de subordinación, silencio y colonialismo "emerge no un discurso sino otro sentido histórico, otro horizonte de sentido histórico en el cual la mercancía y el lucro dejan de ser el centro mismo de la propuesta" (QUIJANO, 2010, p. 70-71).

En este contexto de movilización social y transformación política, las ideas del "Buen Vivir" o "Vivir Bien" se difundieron rápidamente en países como Bolivia y Ecuador, logrando en pocos años la adhesión de movimientos políticos, organizaciones sociales, entrando al mismo tiempo

a las discusiones académicas. Estos nuevos discursos fueron más allá del análisis sobre ideas alternativas y pasaron a ocupar sitios relevantes en el debate político y a orientar nuevas propuestas sobre el desarrollo (GUDYNAS, 2013),

Diversos intelectuales reconocieron que se trataba de un concepto en construcción, una propuesta no acabada (LE QUANG Y VEROUTÉRE, 2013); un concepto complejo, no lineal, históricamente construido y en constante resignificación (RAMÍREZ, 2009). Por su parte, señalaron críticamente que los gobiernos nacientes procuran apropiarse políticamente y "domesticar" estos conceptos, adaptándolos a sus proyectos políticos (GUDYNAS, 2013). Se explicó, a la vez, que la disputa por la apropiación del concepto, según los intereses de cada uno de los actores sociales, mostraba la heterogeneidad del debate (ACOSTA, 2012).

Desde la perspectiva de pensadores de los pueblos indígenas (CHOQUEHUANCA, 2010; HUANACUNI, 2010; AGUIRRE, 2014) y de pensadores de corrientes críticas (LARREA, 2010; SOUZA, 2012; LIZARAZO, 2011), se enfatizó que las nuevas propuestas en torno al Buen Vivir/ Vivir Bien aludían a un cambio de paradigma y no a simples reformas o modificaciones de contenidos, puesto que a diferencia del desarrollo, constituye otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de colocarse en el mundo (otro lugar social).

Estos nuevos imaginarios llegaron a formar parte de un nuevo acuerdo social tanto en Bolivia como en Ecuador, expresado en normas constitucionales, en planes nacionales, en leyes de educación, entre otras. Nuevas constituciones abrieron las puertas a "Estados plurinacionales", que se propusieron gestar otro modelo de desarrollo basado en los "Derechos del Buen Vivir" (ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE ECUADOR, 2008) y en un modelo económico plural comunitario del "Vivir Bien" (ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE BOLIVIA, 2009), en convivencia con la diversidad y en armonía con la naturaleza.

Los procesos constituyentes en los dos países andinos representaron un punto de inflexión en la región latinoamericana. Las discusiones sobre el *sumak kawsay* en Ecuador y *suma qamaña* en Bolivia y, especial-

mente su inserción en normas y programas, siguieron recorridos paralelos, con debates, posiciones y formulaciones diversas y heterogéneas.

En el marco de las definiciones constitucionales hubo diferencias en el tratamiento de enfoques fundamentales; al respecto, Santos (2010, p. 129) destacó la diferencia en torno al tratamiento de la "plurinacionalidad", ya que esta propuesta "atraviesa toda la Constitución boliviana, lo que no pasa con la de Ecuador". Igualmente, respecto al tratamiento de la "interculturalidad", Walsh (2010) resaltó la tensión y diferenciación producida entre un sentido funcional, por un lado, y un enfoque crítico, por el otro; los dos quedaron evidenciados en los debates y propuestas sobre el futuro carácter del Estado boliviano.

Las nuevas constituciones produjeron nuevos discursos y sentidos para la Educación. En Ecuador se introdujeron al menos cuatro rupturas conceptuales: a) restituir a la educación un sentido de transformación social, colocándola como "condición indispensable para el Buen Vivir" (Constitución de la República del Ecuador 2008, art. 27) y para "una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía" (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, 2008, Preámbulo); b) reconocimiento de la educación como "un "derecho de las personas a lo largo de su vida" (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, 2008, art. 26); c) devolver al Estado la "responsabilidad primordial" de la Educación, como "un deber ineludible e inexcusable", demandándole las políticas, la inversión y la gestión necesarias para transformarla en una "área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal" y "garantía y condición para la igualdad e inclusión social" (CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, 2008, art. 26); d) reconocimiento de la interculturalidad como parte constitutiva de la Educación.

Un examen detallado de la nueva Constitución de Ecuador muestra la confrontación entre discursos tradicionales y críticos, entre la tradición del "Estado mono cultural" y las nuevas propuestas del Estado Plurinacional y del Buen Vivir, conflicto que continuaría posteriormente en el debate político nacional (WALSH, 2010). En el caso de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, aprobada en 2011 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR, 2011), igualmente, se presentó la coexistencia de enfo-

ques diversos y hasta antagónicos en los textos de la Ley, que muestra la influencia de posiciones políticas, reducciones ideológicas y deficiencias jurídicas en la traducción legal de las conquistas constitucionales con respecto a los nuevos sentidos de la Educación.

En el caso de Bolivia, la fundamentación legal de las transformaciones educativas se plasmaron en el marco de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, aprobada en 2009[3] (ASAMBLEA CONSTITUYENTE, 2009) y la Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", aprobada en 2010 (ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2010). Los cambios propuestos en los nuevos marcos jurídicos estuvieron sustentados en las siguientes fundamentaciones: a) de tipo filosófico: en la propuesta del Vivir Bien; b) de tipo sociológica: en el enfoque del Estado plurinacional ("Estado social comunitario") y, c) de tipo pedagógica: que, posteriormente, se expresó en el "Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo", marco orientador de la gestión curricular en todos los niveles y modalidades educativas.

Las rupturas conceptuales clave introducidas en el discurso educativo de la nueva Constitución y Ley boliviana, en palabras de Aguirre (2016, p. 5-6), son las siguientes:

> - "La interpelación a los modelos civilizatorios de matriz hegemónica occidental, para posibilitar la construcción de una concepción y una cultura de vida, que recupere los valores, identidad, aportes de las matrices culturales de las naciones y pueblos originarios. Esta construcción parte con una tarea denominada 'descolonización del pensamiento'.
> - La actitud histórica que se rebela contra la hegemonía del conocimiento occidental, para establecer un *equilibrio entre los saberes y conocimientos* locales y de otras culturas.
> - El desarrollo de la '*intra culturalidad*' y la 'interculturalidad crítica' para transformar las causas de la asimetría social y la discriminación cultural.
> - La transformación de la educación tradicional sustentada en el racionalismo y los resabios de la revolución industrial del siglo XIX por una educación "*liberadora, anti-imperialista, despatriarcalizadora*".

3 El proceso constituyente que vivió Bolivia a partir del 2006, con sus antecedentes históricos, se concretó en la nueva constitución política del Estado, aprobada en 2009.

## Rupturas y continuidades en las revoluciones educativas de Bolivia y Ecuador

Al término de la primera década del siglo, concluyó la fase del "constitucionalismo transformador" (PRADA, 2014), y los dos países transitaron hacia otro momento en que los nuevos Estados enfrentaron al reto de traducir los nuevos marcos constitucionales y jurídicos a la formulación e implementación de políticas educativas mediante planes y programas.

En el contexto de la disputa por su legitimidad social y política, los respectivos gobiernos priorizaron políticas, en medio de escenarios públicos en disputa, donde se confrontaban orientaciones y enfoques educativos heterogéneos y hasta contradictorios con los marcos constitucionales. En esta nueva fase, los dos gobiernos lograron posicionar al Estado en la rectoría de las políticas educativas, convirtiendo sus logros en réditos políticos de los avances en la transición. Tanto Bolivia como Ecuador fortalecieron el papel del Estado, a diferencia de la última década del siglo anterior, donde primaron las políticas neoliberales debilitamiento del Estado. Esta es la primera semejanza entre los dos procesos. Destacan algunas características comunes de las políticas educativas implementadas por los dos países:

- Rescate y recuperación de la Educación Pública, por parte de los Estados, para responder al nuevo rol fundamental en el cumplimiento del derecho a la educación (Ecuador), o en la construcción del nuevo Estado Plurinacional (Bolivia).
- Priorización de la política de universalización de la educación (inicial, básica y bachillerato), con estrategias y programas orientados a la ampliación del acceso y mejoramiento de la oferta, bajo los principios de universalidad y gratuidad de la educación.
- Incremento significativo en las tasas de inversión en Educación, con tasas de crecimiento en el gasto en educación inicial, básica y bachillerato.

Pese al paralelismo de los dos procesos de transformación política y educativa, el análisis ha permitido destacar diferencias con relación a enfoques, estrategias y prioridades adoptadas en la construcción de los proyectos educativos. Bolivia radicalizó el enfoque de la "descolonización del pensamiento" como vía de transformación cultural y construyó el "Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2012a, 2012b), colocándolo como núcleo político – pedagógico del nuevo sistema y matriz curricular orientadora de las transformaciones educativas:

> Tenemos derecho a equivocarnos y de no ir por un sendero ya aprobado, validado [...]. Lo que nos exige ser nosotros mismos, es decir construir nuestras propias políticas y hacerlo con nuestros propios esfuerzos y con nuestras propias fuerzas. No tanto por el rechazo a priori de lo universal -lo de otros países- sino para ser fieles a nosotros mismos, a nuestro sistema educativo, a nuestro modelo educativo (CARRIÓN, 2016, p. 1).

Efectivamente, la identidad del proceso boliviano proviene de la profundidad histórica de su principios y modelo (PÉREZ, 2013), que confronta con los moldes y recetas impuestas por las agencias de crédito internacional, que orientaron y financiaron la reforma de los 90. Es resultado del ejercicio de soberanía política e histórica sustentado en la Constitución y la Ley de Educación. La estructura curricular tiene un carácter situado en el pensamiento y las raíces milenarias de los pueblos indígenas (PÉREZ, 2013; AGUIRRE, 2010; ALBÓ, 2009). Destacan los énfasis puestos en la dimensión político – cultural de la "descolonización"; en el carácter transformador y el enfoque productivo orientado a la resolución de las necesidades, inequidades y exclusiones históricas; y en el ejercicio de afirmación cultural con el principio de pluralismo epistemológico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, 2015),

En el caso de Ecuador la política se orientó por una agenda tecnocrática denominada "Plan Decenal", pensada y construida de manera paralela a la trayectoria de los procesos sociales y principios fundacionales que condujeron y sustentaron los nuevos marcos constitucionales. El análisis permite constatar el divorcio y la ausencia de una visión estratégica arti-

culadora que oriente a la agenda técnica, en el marco constitucional para la construcción de la sociedad y el régimen del Buen Vivir (CRESPO, 2015).

Tres campos prioritarios de la gestión de las políticas educativas de la Revolución Educativa avanzaron con sus correspondientes mecanismos de operación: democratización del acceso; reformas en el ámbito pedagógico para el mejoramiento de la calidad y reforma organizacional (CEVALLOS, 2015). En el ámbito pedagógico predominó un enfoque tecnocrático sobre el mejoramiento de la calidad, sustentado en los parámetros de la agenda internacional con la lógica de estándares y la medición de resultados (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011, p. 6-7), que se impone a los actores educativos con características homogeneizadoras (BARROSO, 2011). Análisis críticos concluyeron que estos campos de las políticas educativas mostraron continuidad con principios y enfoques de las reformas de la década de los 90 (ISCH, 2011).

## Tensiones, límites y posibilidades de las transformaciones educativas

A modo de conclusiones, se recogen dos aspectos críticos, derivados del análisis de los hallazgos de esta investigación, sobre las tensiones y límites en los procesos de construcción de las transformaciones educativas: la mirada a la política y la gestión de la educación como un campo de disputa y el debate sobre los límites del Estado para promover transformaciones educativas.

### *La educación como un campo de disputa*

Igual que con el debate constitucional, la construcción de las políticas educativas y la implementación de los programas, se convierten en espacio de disputa donde sus operadores, al realizar las traducciones de los nuevos mandatos constitucionales en planes, programas o proyectos, disputan por imponer sus opciones político-pedagógicas y sus categorías de percepción e interpretación (SANDER, 2009).

Estas disputas y la búsqueda de imposición de enfoques y decisiones ocurren en un contexto de necesidad de legitimación política de los gobiernos, que demandan urgencia en la realización de lo que pueda hacerse visible para las poblaciones. Bajo estas condiciones, la implementación de las políticas educativas se mueve en la tensión entre demandas técnicas y sociales. Donde se impone la lógica tecnocrática por sobre la social, ocupan un lugar privilegiado "los especialistas" como poseedores del saber científico y técnico, quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos, como ocurrió en el caso de Ecuador, en contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de sociedad y educación definidos a nivel constitucional. En este sentido, Oliveira y Feldfeber (2011) señalaron que en el contexto latinoamericano contemporáneo la construcción de las políticas educativas se mueve dentro de dinámicas sociales donde conviven de manera compleja y contradictoria, con diversos formatos, neoliberalismo y pos-neoliberalismo, de manera que es común la presencia de la heterogeneidad y contradicciones en las traducciones que realizan los gobiernos en la fase de operacionalización de las políticas educativas. En los casos estudiados de Bolivia y Ecuador entró en disputa la construcción del modelo de sociedad y de educación del Buen Vivir / Vivir Bien. Se pusieron en juego los enfoques y sentidos de la educación y las estrategias para plasmar tales propósitos. En este contexto, se identifican algunas tensiones que han estado presentes en los enfoques de política educativa, las mismas que se expresan en posiciones divergentes al momento del diseño de las propuestas específicas:

| Enfoques provenientes de recetas internacionales | Desafíos provenientes de los marcos constitucionales |
|---|---|
| • Centralidad en los resultados, (medición vía pruebas).<br>• Desempeño individual vía meritocrática.<br>• Estandarización de los resultados de aprendizaje y de los desempeños docentes.<br>• Educación orientada al mercado (competitividad). | • Soberanías: cultural, educativa y tecnológica.<br>• Inter e intra culturalidad (pluralidad).<br>• Contextualización de los aprendizajes (relevancia, pertinencia)<br>• Producción, convivencia y armonía con la Naturaleza.<br>• Dimensión solidaria, comunitaria y asociativa. |

**Cuadro 1 – Énfasis y desafíos y en la construcción de las políticas públicas.**
Fuente: Elaboración propia.

## *Sobre los límites y posibilidades del Estado en las transformaciones en la educación*

La oposición política entre el Estado como instrumento facilitador o el Estado como impedimento refiere a los límites y posibilidades de transformación social de la institucionalidad estatal. Según Martínez *et al*. (2015, p. 38), la experiencia de América Latina de los últimos 15 años constituye un ejemplo de las posibilidades de experimentación en la transformación democrática del Estado que intenta rebasar sus límites modernos, pero utiliza sus mismos dispositivos normativos: la tecnocracia y la política desde la estadística; el peso colonial; el imperio de la norma y el (des) orden burocrático y el lugar de las decisiones.

Robalino y Crespo (2014), formularon al respecto que los cambios enfrentan la resistencia de las maquinarias institucionales, las mismas que presentan grandes dificultades para transformarse y adoptar otros ritmos y direcciones, a menos que haya una fuerte y sostenida presión social por el cambio, tanto interna como externa. Para avanzar con el cambio necesario una condición fundamental constituye el "pluralismo institucional y de gestión" tanto en la estructura de toma de decisiones como de construcción de proyectos y de políticas públicas, han destacado Martínez *et al.* (2015)

El gran desafío de Bolivia y Ecuador ha sido proponer procesos de transformación educativa hasta convertirlos en proyectos educativos nacionales. Los retos giran en torno a la base social y organizativa de sustentación para asegurar la continuidad de los procesos sociales en la perspectiva de las transformaciones en el modelo de sociedad prevalenciente en la región, dirigido por las reglas del mercado, la competencia, la acumulación del capital cultural para las élites y la preparación de la gran mayoría para el mercado laboral (FARAH; VASAPOLLO, 2011). Este modelo excluyente e inequitativo, actúa de espaldas al derecho de todas y todos a una educación, integral, inclusiva, orientada a la construcción de relaciones para el Buen Vivir en armonía social y con la naturaleza.

Las sociedades que se movilizaron en la primera década este siglo con un nuevo imaginario de sociedad, alimentadas por nuevas sensibilidades, expresaron la conciencia colectiva de los pueblos, en la tensión hacia una utopía realizable (CHOQUEHUANCA, 2010), aportando una semilla de largo aliento para que la cultura de la vida se fortalezca (HUANACUNI, 2010).

## Referencias

ACOSTA, Alberto. **Buen Vivir Sumak Kawsay**. Una oportunidad para imaginar otros mundos. Quito: Abya Yala, 2012.

AGUIRRE, Noel. Bolivia: Vivir Bien – Una alternativa ante la crisis civilizatoria. *In*: IBAÑEZ IZQUIERDO, Alfonso; AGUIRRE, Noel. **Buen Vivir, Vivir Bien**. Una utopía en proceso de construcción. Bogotá: Desde Abajo, 2013. p. 45-68.

AGUIRRE, Noel. **Educación Alternativa y Especial en tiempos de transformación**. Realidades y Perspectivas. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia, 2010.

AGUIRRE, Noel. **Hitos y rupturas de la Revolución Educativa**. Documento de trabajo. Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia, 2016.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. **Constitución de la República del Ecuador 2008**. Dejemos el pasado atrás. Quito: Publicación Oficial, 2008.

ASAMBLEA CONSTITUYENTE. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: Versión Oficial, 2009.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade;

DUARTE, Adriana Cancela (orgs.). **Políticas Públicas e Educação**: Regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. p. 91-116.

CARRIÓN, Fernando. **La experiencia de la formación docente en Bolivia**. Documento para discusión interna. La Paz: Ministerio de Educación, 2016.

CEVALLOS, Pablo. Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador. *In*: ALBUJA, Adriana Arellano *et al*. **Hacia una sociedad educadora**: propuestas para el debate. Quito: Grupo Faro; Quito Minga Libro, 2015. p. 54- 79.

CHOQUEHUANCA, David. **25 postulados para entender el Vivir Bien**. La Razón, edición digital 31 de enero 2010. La Paz, 2010.

CRESPO, Carlos. Una gran deuda y cinco demandas en la construcción de las políticas de formación docente para el buen vivir. *In*: ORTÍZ, María Elena; CRESPO, Carlos *et al*. (orgs.). **Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina**. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Abya Yala, 2015.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"**. n. 70. La Paz, 20 de diciembre del 2010.

ESTERMANN, Josef. **Filosofía Andina**. Sabiduría indígena para un mundo nuevo. La Paz: Iseat, 2006.

FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano (coords.). **Vivir bien**: ¿paradigma no capitalista? La Paz: Cides – UMSA / Universidad de Roma La Sapienza, 2011.

GUDYNAS, Eduardo. El malestar moderno con el Buen Vivir: Reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo. **Revista Ecuador Debate**, Quito, n. 88, p. 183-205, abr. 2013.

HUANACUNI, Fernando. **Vivir Bien /Buen Vivir**: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. 2. ed. La Paz: Instituto Internacional de Integración – CAB, 2015.

**HUANACUNI, Fernando. Vivir bien**: Buen vivir**. Quito: El Buen Vivir de los Pueblos Indígenas Andinos, 28 ene. 2010.** (Conferencia **Foro Público).**

ISCH, Edgar. Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 373-392, abr./ jun. 2011.

LARREA, Ana María. La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso. *In*: **Los nuevos retos de América Latina**. Socialismo y Sumak Kawsay. Quito: Senplades, 2010. p. 15-28.

LE QUANG, Matthieu; VERCOUTÉRE, Tamia. **Ecosocialismo y Buen Vivir**. Diálogo entre dos alternativas al capitalismo. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales, 2013.

LEÓN, Irene (coord.). **Sumak Kawsay/Buen Vivir y Cambios civilizatorios**. Quito: Fedaeps, 2010.

LIZARAZO, N. **La no violencia y la no discriminación como campos informativos**: un aporte simbólico al Buen Vivir. Cuenca, Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia, 2011.

MARTÍNEZ, Alexandra, RÁTIVA, Sandra, CEVALLOS, Belén, y MOKRANI, Dunia. El Estado como instrumento, el Estado como impedimento. Aportes al debate sobre la transformación social.

*In*: GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO (org.). **¿Cómo transformar?** Instituciones y cambio social en América Latina. Quito: Fundación Rosa Luxemburgo / Abya Yala, 2015. p. 35-75.

MEDINA, Javier (org.). **Suma Qamaña**. La comprensión indígena de la Buena Vida. La Paz: GIZ, 2001.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 34-52.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Unidad de Formación No 1. **Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo**. Cuadernos de Formación Continua. La Paz: Equipo Profocom, 2012a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. Unidad de Formación No 2. **Estructura Curricular y sus elementos en la diversidad**: saberes y conocimientos propios. Cuadernos de Formación Continua. La Paz: Equipo Profocom, 2012b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. **Revolución Educativa con Revolución Docente**. Documento de trabajo. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR. **Estándares de Calidad Educativa**. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura, 2011. Disponível em: www.educacion.gob.ec. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Miriam. Introducción al Dossiê As políticas educacionais dos novos gobernos na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011.

PÉREZ, Elizardo. **Warisata**: la escuela–Ayllu. La Paz: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2013.

PRADA, Raúl. **Descolonización y Transición**. Quito: Abya Yala, 2014.

QUIJANO, Aníbal. América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. *In*: LEÓN, Irene (org.). **Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios**. Quito: Fedaeps, 2010. p. 55-71.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 122-151.

RAMÍREZ, René. **Introducción al Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013**, Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito: Senplades, 2009.

ROBALINO Magaly; CRESPO, Carlos. El desafío de avanzar en la calidad educativa con enfoque de derechos. A modo de reflexión. *In*: MINTEGUIAGA, Analía. **Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980 – 2010**. Quito: Iaen – VVOB – Unesco, 2014. p. 7-24.

SADER, Emir. **Refundar el Estado**: posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA – Clacso, 2008.

SANDER, Benno. Gestión educacional. Concepciones en disputa. **Revista Retratos da Escola**, Dossiér Financiamento e Gestao da Educacao Básica, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado en América Latina**. Perspectivas desde una epistemología del Sur. La Paz: Plural, 2010.

SARAYAKU. Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killka / El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro". *In*: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis *et al*. (orgs.). **Antología del pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Sumak Kawsay Yuyay. Cuenca/ Ecuador – Huelva/España: Centro de Investigación en Migraciones de la Universidad de Huelva; PYDLOS, 2014. p. 79-102.

SOUZA SILVA, José de. **El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'**. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. Campina: Universidade de Campina Grande-PB, 2012.

TORREZ, Mario. El concepto de Qamaña. *In*: MEDINA, Javier (org.). **Suma Qamaña**. La comprensión indígena de la Buena Vida. La Paz: GIZ, 2001. p. 55-70. Disponível em: http://www.bivica.org/upload/vida-buena.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

VITERI, Carlos. Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. **Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, v. 1, n. 3, p. 1-7, 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510310. Acesso em: 28 jan. 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

YAMPARA, S. Viaje del Jaqi a la Qamaña. El hombre en el Vivir Bien. *In*: MEDINA, Javier (org.). **Suma Qamaña**: La comprensión indígena de la Buena Vida. 2. ed. La Paz: GIZ, 2001.

# PARTE II

## Instâncias Educativas

# CAPÍTULO 13

## O "bom, e fiel vassalo" militar: a dimensão educativa da disciplina militar luso-americana no século XVIII[1]

*Francis Albert Cotta Formiga*
*Thais Nívia de Lima e Fonseca*

## Introdução

O avanço nas pesquisas sobre a educação na América portuguesa tem se valido de discussões importantes acerca das concepções educativas presentes na sociedade luso-americana, sobretudo durante o século XVIII e as primeiras décadas do século XIX (FONSECA, 2009, 2016; FONSECA; SANTOS; DENIPOTI, 2020). Essa discussão tem sido necessária, uma vez não ser possível abordar aquele período com o foco na educação escolar, ou apenas nela. A escola não era ainda uma instituição com

1 Texto baseado na dissertação defendida em 2020, intitulada "Educar, vigiar e punir: práticas educativas e disciplina militar (Portugal e América portuguesa – 1762-1777)", sob orientação da profa. Thais Nívia de Lima e Fonseca. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Mestrado.

grande visibilidade social, e mesmo onde ela estava presente – como nas regiões litorâneas, principalmente – atendia primordialmente as elites e tinha fortes ligações com a Igreja, principalmente com as ordens religiosas que fundaram conventos e colégios. Nas regiões onde elas não puderam se instalar, como é o caso da Capitania de Minas Gerais, a primeira instituição de caráter escolar foi criada em 1750 – o Seminário Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana – pouco antes da criação das primeiras aulas régias mantidas pelo Estado. Assim sendo, a educação de natureza escolar não precisava, indispensavelmente, das escolas para existir, podendo acontecer por meio dos mestres particulares que ensinavam as primeiras letras ou a gramática do latim. Outras dimensões educativas chamam a atenção, como aquelas voltadas para a formação do bom súdito cristão, com o foco na moral e na religião, ou aquelas destinadas à instrução nos fazeres manuais, nos ofícios mecânicos, voltados para os meninos, mas também para meninas.[2]

Em qualquer dessas dimensões educativas, observa-se a presença de alguns elementos que constituíam parte importante das concepções acerca de educação e de instrução, e que se relacionavam à parte do pensamento filosófico e pedagógico de influência em Portugal, na época. Uma das mais consolidadas era a ideia da educação como exemplo, de longa existência nas culturas cristãs europeias, e particularmente cultivada em Portugal. Das exortações para a observância dos exemplos dados pelos santos e mártires, cujas origens remontam à Idade Média, até as elaborações de pensadores modernos, como Comenius e Alexandre de Gusmão, chegando àqueles identificados com um pensamento já ilustrado, como John Locke, Rousseau, Martinho de Pina e Proença e Antonio Nunes Ribeiro Sanches, o exemplo como instrumento educativo demonstrou sua força como discurso e como prática. Associados aos propósitos doutrinários e catequéticos instituídos pela Igreja, combinados às necessidades de manutenção das hierarquias sociais e dos princípios de obediência a elas e à ordem social, esses princípios educativos estiveram presentes também nas instituições militares, voltados para a formação de

2 Alguns trabalhos importantes sobre essas diferentes dimensões: Marques (2020) e Julio (2017).

seus próprios quadros, mas igualmente como modelos a serem impostos à sociedade como um todo.

Neste texto pretendemos apresentar algumas características dessas dimensões educativas presentes na organização e formação militares no mundo luso-americano na segunda metade do século XVIII, no contexto das reformas que fizeram parte de um conjunto maior de ações comandadas pela Coroa portuguesa, visando a modernização de Portugal em diferentes instâncias. Parte expressiva dessas reformas foi realizada sob inspiração de princípios ilustrados, ainda que com limites impostos pela formação cultural e social portuguesa (ARAÚJO, 2003), e atingiram também os domínios ultramarinos. No caso em foco, privilegiamos a discussão sobre a disciplina como instrumento educativo e que, embora voltada para a formação dos quadros militares, apresentava importante impacto social, devido à forte presença deles no cotidiano luso-americano, particularmente nas áreas de fronteira e nas mais urbanizadas.

## A dimensão educativa

A dimensão educativa da "disciplina militar" trata das representações do "bom, e fiel vassalo [militar]". Essa expressão está presente na fórmula-padrão do Termo de Juramento dos regulamentos de Infantaria e de Cavalaria, elaborados pelo Conde de Lippe:[3]

> Eu F., que ora estou alistado em praça de Forriel, Cabo de Esquadra, ou Soldado na Companhia de F. do Regimento, de que he Coronel F,: Juro aos **Santos Evangelhos**, em que ponho minhas mãos, de **servir bem, e fielmente a Sua Magestade**, e de **obedecer** com a mais exacta promptidão, e respeito a

3 Em meados do século XVIII a Europa estava envolvida na Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Como desdobramento dos conflitos as tropas franco-espanholas invadiram o território português. Nesse momento, tornou-se urgente a modernização da organização militar portuguesa. Assim, iniciou-se a reforma capitaneada pelo oficial anglo-germânico Wilhelm Friedrich Ernst (1724-1777), conde reinante do condado de Schaumburg-Lippe, na Baixa Saxônia. Para a realização das diretrizes propostas por Lippe foram utilizados escritos militares de sua autoria, que tinham como base a "disciplina militar".

> tudo, o que contém os **Artigos de Guerra**, e a **todas as ordens dos meus Superiores**, concernentes ao Real Serviço, e de me não apartar por pretexto algum do meu Regimento sem licença, e de servir em toda a parte com zelo, e valor seguindo sempre os Estandartes, sem já mais os desamparar, debaixo dos quaes estou alistado, e **prompto para derramar todo o meu sangue** em sua defesa, **como bom, e fiel Vassallo;** e para firmeza de tudo, assinei este Termo de Juramento, feito em Elvas, Estremoz, &c (LIPPE, 1764, XX, grifo nosso).

No juramento é possível verificar aspectos da religiosidade cristã, lealdade ao soberano, obediência às determinações dos "Artigos de Guerra"[4], aos superiores na hierarquia militar e a disposição de pagar seu "tributo de sangue"[5] como "bom, e fiel Vassallo" militar.

Na sociedade portuguesa do século XVIII todo vassalo deveria pagar seu "Tributo de Sangue" ao rei. Homens de todas "qualidades" e "condições", com raras exceções, estavam inseridos no esforço militar da Coroa, seja nas tropas regulares, auxiliares ou irregulares. Os corpos militares eram formados por "nobres e plebeus", brancos, mestiços, livres, libertos, populações nativas e, em algumas circunstâncias, por escravos. Dessa forma, em algum momento, em maior ou menor grau de intensidade, algum aspecto da disciplina militar (educação e instrução) atingiria esses vassalos.

O juramento traz um ponto importante da disciplina proposta por Lippe: o acatamento aos *Artigos de Guerra*. Eles estavam inseridos no capítulo XXVI do Regulamento para o Exercicio, e Disciplina, dos Regimentos de Infantaria (LIPPE, 1763) e no capítulo IX do Regulamento para o Exercicio, e Disciplina dos Regimentos de Cavallaria (LIPPE, 1764).

Entre as ações realizadas para formar o soldado estavam a leitura e a explicação dos "Artigos de Guerra". Essa prática de "leitura-explicação--escuta" se iniciava após o recrutamento, continuava com o "juramento de

4 Os Artigos de Guerra eram normas de conduta estabelecidas para os militares em Portugal e no Império Português. O descumprimento de algum dos artigos implicaria em punições de acordo com a gravidade da transgressão. As penas incluíam castigos corporais, chegando à morte.

5 Essas tradições provêm do medievo, quando as relações de vassalagem foram de fato estabelecidas. No período "Moderno" é possível observar as ambiguidades, que bebem em antigas tradições de ordenação social.

fidelidade aos estandartes" e permanecia todos os dias de pagamento. De acordo com o Regulamento de Infantaria (1763):

> Acabada a revista, mandará o Capitaõ unir as fileiras, e o Sargento **lerá em voz alta, e intelligivel** os Artigos da Guerra; os quaes **seraõ bem explicados** aos soldados novos, para que sejão perfeitamente **instruídos das suas obrigaçoens.** 11 -Depois que o Sargento **acabar de ler**, fará o Capitaõ abrir as fileiras e dar pelo Furriel O pagamento aos Soldados; que estiverem presentes [...] (LIPPE, 1763, IX, §§ 10-11, grifo nosso).

Esse tipo de prática possibilita compreender, como afirma Galvão (2007, p. 14), "a oralidade como mediadora das relações com o escrito e o papel desempenhado pelas redes de socialização". Aqui, o ouvir, a leitura e a explicação dos Artigos de Guerra pelo Sargento, em um momento altamente ritualizado (a revista da tropa), se constituem em um evento educativo. A interpretação desse evento educativo corrobora os argumentos de Thais Fonseca (2019b, p. 320), que percebe "a educação dirigida ao ver e ao ouvir como práticas educativas".

A disciplina também estava relacionada ao ensino e à educação. No "Diccionario da Lingua Portugueza", de Raphael Bluteau, atualizado por Silva em 1789, a "Educação é a criação que se faz em alguém, ou se lhe dá, ensino de coisas, que aperfeiçoam o entendimento, ou servem de dirigir a vontade, e também do que respeita do **decoro**" (t. 1, p. 462, grifo nosso). Nota-se que a disciplina militar buscava dirigir, vigiar e controlar a vontade do soldado, lembrando-o de seu lugar na ordem que ocupava.[6] A Ordem-do-dia de 21 de agosto de 1811 tratava do Decoro Militar, afirmando que:

> Sem ele não pode existir subordinação no seo auge, da qual depende a **Disciplina militar**: os Oficiaes não devem familiarizar-se com os Sargentos, nem com os Soldados; e os Sargentos tambem não devem ter familiaridade com os Soldados: a conservação todavia destes limites não exclue a

6 De acordo com Russel-Wood (2012, p. 22), no contexto do Antigo Regime, a "boa ordem" está relacionada ao comportamento aceito, ao "código de comportamento" e "representava a personificação da fusão do costume habitual e do uso estabelecido", gerando um comportamento previsível, o que possibilitava equilíbrio e harmonia.

> docilidade, que todo o Superior deve empregar para com o seo inferior, desviando toda a espécie de dureza (sic) (MELO, 1830, p. 75, grifo do autor).

Assim, estabelecia-se a relação entre o decoro militar e a subordinação como dimensão central e estruturante da disciplina militar, especialmente no que diz respeito aos lugares ocupados por cada militar em termos hierárquicos. Reafirmam-se a segregação e as divisões entre oficiais, Sargentos e soldados. Ao mesmo tempo determinava-se a "docilidade" que o "superior" deveria ter com o seu "inferior". Ocorreria no universo militar uma tecnologia de autoridade que congregava a "disciplina do corpo e da alma" (ANTUNES, 2012, p. 52). Uma vigilância do corpo, engendrada pela normalização e pela repressão, que criavam formas de dirigir as condutas dos vassalos militares, baseados em mecanismos disciplinares.

Uma das primeiras ações do Conde de Lippe no processo de institucionalização da disciplina militar foi elaborar, imprimir e colocar em execução as "Instruçoens Geraes relativas a varias partes essenciaes do Serviço Diario" (LIPPE, 1762). Nelas, a importância do asseio e da limpeza era central. A vigilância baseada no corpo do militar (individualmente) e o castigo pela desobediência buscavam a saúde do corpo militar (estrutura militar tática):

> A **limpeza** deve ser considerada como um objeto essencial para a conservação dos soldados, deve-se cuidar nela por todos os modos possíveis, mandando ver as suas muxilas pelos Sargentos e Cabos de Esquadra; examinar se tem a sua roupa lavada, e concertada; no cazo de terem perdido alguma coiza por descuido, **devem ser castigados**, e com mais aspereza se a tem vendido. Achando-se-lhes trastes alheios, devem os Capitaens averiguar se foraõ furtados, e havendo suspeita contra elles, serão prezos, e se dará parte ao Major (sic) (LIPPE, 1762, art. IV, § V, grifo nosso).

A vigilância direta e imediata das condutas dos soldados caberia aos Sargentos e Cabos-de-Esquadra, que, por sua vez, eram vigiados pelos capitães e Tenentes. Essas atribuições também estavam presentes no Regulamento para a Infantaria (1763):

> Os Capitaens, e Officiaes Sobalternos faraõ huma **exacta revista** ás suas Companhias, e examináõ se os Soldados vão bem vestidos, penteados, e com todo asseyo; e se as armas, e petrechos estaõ no estado, em que devem estar (LIPPE, 1763, Cap VIII, 5, grifo nosso). [...] Cuidadosamente se **examinará** se os Officiaes Inferiores, Soldados e Tambores vão bem vestidos e penteados, e se a roupa branca vay lavada e limpa, e o boldrié branqueado" (sic) (LIPPE, 1763, Cap. IX, § 3, grifo nosso).

O artigo 19 dos Artigos de Guerra determinava que "todo o soldado que não tiver cuidado nas suas armas, no seu uniforme e em tudo que lhe pertence, que o lançar fora, que o romper ou arruinar de propósito e sem necessidade será pela primeira e segunda vez preso, porém, a terceira, será punido de morte" (LIPPE, 1763). A pena capital é o instrumento utilizado para lembrar o soldado sobre o cuidado que deveria ter.

O militar deveria ter cuidado com o seu corpo, com a farda, com os equipamentos e com os armamentos. Ratificando essa visão, o Alvará de 24 de março de 1764 afirmava que:

> Atendendo ao muito que convêm ao [meu] Real serviço e á conservação, e decencia das minhas Tropas, que os fardamentos delas se achem promptos nos seus devidos tempos; de sorte que naõ faltem ás mesmas Tropas, nem a comodidade, nem o **acêio**, que constituem huma taõ importante parte da **disciplina Militar** (sic) (grifo nosso).

No item 17, o alvará previa o fornecimento de pentes de madeira, "o qual sirva de huma parte para limpar a cabeça; e da outra parte para concertar o cabelo". Os dispositivos de controle e asseio do corpo do soldado permaneceram na prática e no arcabouço militar. No início do século XIX ele foi reafirmado por meio da Ordem-do-Dia de 11 de setembro de 1809, que indicava:

> O Aceio é absolutamente necessario para conservar a saúde dos soldados; e todo o Oficial é pessoalmente responsável, tanto quanto lhes respeita, porque os soldados, que tem a seo cargo estejão sempre lavados, barbeados, e em fim aceados no corpo, na cabeça nas mãos e nos pés: para este fim é preciso que cada soldado esteja sempre fornecido de sabão;

> o qual os Oficiaes lhes devem fazer comprar; assim como outros pequenos artigos para o seo aceio e do seo vestido, taes como pentes, escovas etc. (sic) (MELO, 1830, p. 3).

O asseio dos militares, a conservação e limpeza das fardas, bem como a manutenção dos equipamentos e armamentos eram vistos como aspectos centrais na disciplina militar, baseados no "ensinar-vigiar-punir". O controle dos corpos e dos comportamentos dos militares extrapolavam os regulamentos, as normas e leis, pois faziam parte de uma vigilância constante imersa em uma dinâmica complexa que ia além da ideia verticalizada de hierarquia. Ela apresentava uma perspectiva ampliada, na qual os superiores controlavam os subordinados, os pares se vigiam e os subordinados observavam as condutas de seus superiores, uma vez que estes deveriam ser exemplos de correção de atitudes. Nesse contexto, é possível pensar em uma autovigilância, na qual o militar, por medo da punição, internaliza a norma e controlava seu comportamento.

Em 14 de novembro de 1767, ao retornar a Portugal, o Conde de Lippe reafirmava a necessidade de dar continuidade às leis e regulamentos militares que estabeleciam a:

> Disciplina, administração da justiça, economia, instrucção e exercício dos Regimentos de Infantaria, Cavallaria e Artelharia dos seus Exercitos, se observem com a maior exacção athé os seus minimos detalhes, sem alteração alguma debaixo de qualquer pretexto que se possa ser (sic) (LIPPE, 1767, p. 41, grifo nosso).

Nos escritos militares estavam as prescrições para a disciplina, no sentido de controle dos comportamentos desejados, especialmente em termos de subordinação e obediência hierárquica. A Justiça Militar estava representada na montagem do arcabouço penal-disciplinar dos Conselhos de Guerra, que, mediante o devido processo legal, analisavam os casos concretos de violação à norma, isto é, os Artigos de Guerra. A economia militar diz respeito à coordenação e ao controle dos gastos feitos com os pagamentos dos soldos das tropas, com a compra e manutenção dos armamentos, com a aquisição do fardamento e tudo necessário ao bom

andamento da atividade militar. A instrução e exercício dos regimentos de Infantaria, Cavalaria e Artilharia estavam dispostos de maneira técnica nos regulamentos e outros escritos, que tinham por objetivo padronizar ações e potencializar, por meio da *Sciencia* da Guerra, o uso das forças dos militares e dos corpos militares, em termos técnicos, táticos e estratégicos.

## Instrução militar: *sciencia* da guerra e a utilidade do soldado

A "disciplina militar", no contexto em estudo, é entendida em duas dimensões, integradas e complementares: a educação e a instrução, percebidas como relacionadas, respectivamente, ao controle de comportamentos, gestos e vontades dos soldados (ser); e ações de transmissão de conhecimentos técnicos úteis sobre a "*Sciencia* Práctica da Guerra" (fazer). Para o Conde de Lippe:

> A **Sciencia Practica da Guerra**, ou a Arte de fazer as Tropas o uso mais conveniente nas occasioens, contém objectos taõ multiplicado, complicados, e variaveis, que he impossivel estabelecer, sómente para os Officiaes nos Regimentos, Leis de conducta bastante circunstanciadas (sic) (LIPPE, 1773, § II, grifo nosso).

Na leitura experimentada do Conde de Lippe a "Sciencia da Guerra" é adjetivada com a "Practica", o que demonstra a valorização do fazer racional por meio de condutas "bastante circunstanciadas". Nesse sentido, o "Repertório das Ordens do Dia" (1830, p. 14) complementa esse pensamento, ao afirmar que a "Sciencia ou Arte da Guerra é a arte de paralisar as forças do inimigo: seus elementos são número, rapidez, ordem e valor". Portanto, possui uma dimensão técnica e prática. Essa dimensão fornecia conhecimentos úteis para o emprego eficiente do soldado.

O aumento da eficiência por meio da busca da uniformidade pode ser identificado em vários escritos do Conde de Lippe, especialmente pela elaboração de modelos a serem seguidos pelos militares. Ele busca apresentar o método apropriado para potencializar e melhorar os resultados.

Nesse sentido, está o Regulamento para a Cavalaria (1764). Nele, estão previstos 30 tipos de "exercícios a pé" e suas consequentes subdivisões, além de 32 evoluções. Esse processo é engendrado pelos tempos e por seus elementos constitutivos: a aplicação, a exatidão e a regularidade. Na execução dos exercícios há uma nítida articulação entre o corpo e o objeto. Ao tratar dos "exercícios a pé", Lippe orienta que, estando formado o regimento para iniciar os exercícios, o Coronel ou oficial daria a ordem:

> 1 Juntar a mão direita à clavina - um tempo
> Este mandamento se executa pegando a clavina com a mão direita voltando os fechos para a parte de fora e tendo sempre a clavina nesta posição.
> 2 Armas à frente – um tempo
> Tira-se a clavina arrebatadamente do ombro pegando-lhe com a mão esquerda juntamente por cima dos fechos, de modo que o dedo mínimo toque a extremidade superior, o dedo polegar estendido sobre a coronha e que a clavina não esteja muito desviada do corpo, a mão esquerda deve ficar na altura dos olhos (LIPPE, 1763, Cap IV, § I).

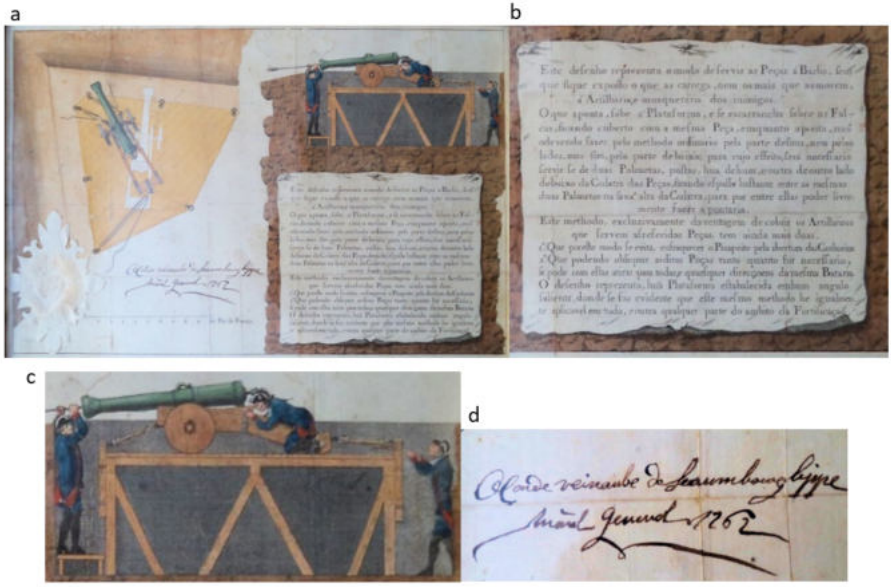
Observa-se uma decomposição do tempo e do movimento. A divisão do gesto em duas séries paralelas: a dos elementos do corpo que são utilizados (mão direita, mão esquerda, ombro, dedo mínimo, polegar, olhos) e os elementos do objeto manipulado (fechos, cano, coronha). Essas ações são correlacionadas de acordo com número de gestos simples (pegar, levantar).

Tem-se, assim, o que Michel Foucault (2020, p. 148) denominou "Elaboração Temporal do Ato". O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações, para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. "O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder". O sucesso dessa dimensão do poder disciplinar se deve, sobretudo, ao olhar hierárquico. Segundo Lippe, "as revistas particulares de cada regimento são apropriadamente das inspeções e servem para examinar com detalhe o estado do regimento em todos os pontos".[7] Assim, o tripé "ensinar-vigiar-punir" é uma constante

7 Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (doravante, BNRJ). Cod.1.13,3,14. Ordens do dia do Conde de Lippe. Agosto de 1762.

que se se observa em outros tipos de instrução como aquela destinada aos soldados de Artilharia. Para além da demonstração, observação e execução da atividade, Lippe utilizou-se de imagens em suas ações educativas.

A figura 1 é um desenho que apresenta duas imagens: uma com a vista superior do movimento da peça de Artilharia, e a outra com a vista em corte da saliência da fortificação e da plataforma interior (com 3 serventes artilheiros). No texto inserido junto aos desenhos identifica-se por três vezes a expressão "método", além da palavra "modo de servir". Isso é um indicativo do pensamento educacional de Lippe sobre aspectos técnicos que potencializavam o emprego do militar. O aprendizado do método de se posicionar a artilharia é ilustrado pedagogicamente com "o desenho que representa". Dessa forma, a imagem atua como um instrumento visual para o aprendizado do militar.




Legenda: a) Gravura colorida com a assinatura do Conde de Lippe e selo real de Portugal.
b) Detalhe do texto explicativo, em cartela, que compõe a gravura.
c) Detalhe ensinando as posições e ações dos militares para a utilização do método.
d) Detalhe da assinatura do Conde de Lippe, destacando-se o título de Marechal-General.
**Figura 1 – Posição de Artilharia. Conde de Lippe. 1762.**
Fonte: Catálogo da Livraria Castro e Silva. MES. 1506JC016. Lisboa.

O texto que está em cartela na gravura é uma fonte importante para compreender a valorização do "método" nos escritos de Lippe. Nele percebe-se a recorrência do termo "método". Por ser um tema muito técnico, nesse caso específico, optou-se por atualizar a grafia do texto para melhor compreensão das recomendações:

> Este desenho representa o **modo de** servir as Peças à Barba, sempre que fique exposto o que as carrega, nem os mais que as movem, à Artilharia e mosquetaria dos inimigos. O que aponta, sobe à Plataforma, e se escarrancha sobre as Falcas, ficando coberto com a mesma Peça, enquanto aponta, não o devendo fazer pelo **método ordinário** pela parte de cima, nem pelos lados, mas sim, pela parte debaixo; para cujo efeito, será necessário servir-se de duas Palmetas, postas, uma de um, e outra de outro lado, debaixo da Culatra das Peças, ficando espaço bastante para as mesmas duas Palmetas na faixa alta da Culatra, para pôr entre elas poder fazer livremente a pontaria. **Este método**, exclusivamente dá vantagem de cobrir os Artilheiros que servem as referidas Peças, tem mais duas: 1º Que por este modo se evita, enfraquecer o parapeito pela abertura das Canhoeiras; 2º Que podendo obliquar as ditas Peças tanto quanto for necessário, se pode com elas atirar para todas, e quaisquer direcções da mesma Bataria. O desenho representa, uma Plataforma estabelecida em um ângulo saliente, donde se faz evidente que este mesmo **método** é igualmente aplicável a toda, e outra qualquer parte do âmbito da Fortificação (grifo nosso).

A figura 1 traz a representação [idealizada] dos soldados [serventes artilheiros] que se apresentam bem fardados e limpos, mesmo em meio ao uso de pólvora e ao manuseio das munições. Cada soldado executa uma função definida de acordo com o método estabelecido. Destaca-se o aspecto defensivo, por meio do tipo da construção onde estão posicionados os canhões, que podem ser movimentados de um lado para outro mediante um sistema de roldanas de tração.

As atividades bélicas são percebidas como uma *Sciencia*, com procedimentos sistematizados que deveriam ser conhecidos pelo oficial militar, em sua profissão, por meio do estudo:

> A Guerra naõ he para Officiaes hum Officio, mas sim huma **Sciencia,** de que cada Ramo pede o seu estudo, e que a mesma experiencia naõ he mais, do que huma Practica cega, que não instrue verdadeiramente o Offical na sua **Profissão** se elle naõ tem o espirito preparado para della se aproveitar (sic) (LIPPE, 1773, § X, grifo nosso).

O "ramo" mencionado diz respeito à Infantaria, Cavalaria, Dragões e Artilharia. Aspectos relacionados às instruções técnica e tática estão presentes tanto no "Regulamento para Infantaria" (1763), quanto no "Regulamento para o Exercicio e Disciplina dos Regimentos de Cavallaria" (1764). Essa interpretação da instrução militar corrobora as afirmações de Thais Fonseca (2019a, p. 24), ao afirmar que a instrução "se aproxima do processo de aprendizado de conhecimentos práticos que dariam ainda maior sentido à utilidade social dos indivíduos".

Para finalizar o processo educacional proposto pelo Conde de Lippe está a constituição de uma instância formal responsável por apurar e julgar as transgressões disciplinares/crimes militares, com vistas à punição daqueles que teriam recebido a educação, foram vigiados e, mesmo assim, se desviaram.

Nos regulamentos para a Infantaria (1763) e para a Cavalaria (1764), além de conteúdos relacionados aos aspectos técnicos e táticos constam os "Artigos de Guerra", os interrogatórios, os tipos de castigos, a dinâmica dos Conselhos de Guerra, além dos termos de juramento de fidelidade, da dinâmica de escolha dos cirurgiões e os cuidados com os soldados enfermos.

## Conclusão

Os aspectos destacados neste texto, sobretudo a disciplina como um instrumento pedagógico especificamente trabalhado no processo educativo voltado para os militares, mas também resvalando para o conjunto da sociedade – uma vez que voltado para a formação do fiel e obediente súdito cristão – apresentam-se relacionados às duas concepções

educativas centrais, e que embora possam se confundir, foram objeto da reflexão de pensadores, juristas e administradores. Nos referimos à *educação* e à *instrução*, que vimos aqui se definirem sob a ótica dos reformadores militares, ao menos naquele momento, influenciados por uma parte do pensamento ilustrado que dirigia seu olhar para o racionalismo aplicado às práticas políticas e administrativas. A discussão sobre os métodos é um dos melhores indícios dessa influência, e no contexto de nossa análise – o mundo luso-americano setecentista – ela estava ancorada não apenas nas experiências militares e intelectuais do próprio Conde de Lippe, como também nos autores portugueses que apostavam nesse racionalismo para a promoção da modernização do Estado português, especialmente pela via da educação, como era o caso de Luiz António Verney em sua obra "Verdadeiro Método de Estudar", sabidamente influente no processo de reformas da educação levado a efeito durante o reinado de D. José, sob o comando do Marques de Pombal. As experiências no estrangeiro – de Verney e do próprio Pombal – assim como a de Lippe – ele mesmo um estrangeiro – demonstram também a riqueza da circulação de conhecimento e da observação dos acontecimentos em uma esfera europeia mais ampla, bem como o entendimento da necessidade da extensão desses conhecimentos e das experiências para os territórios de ultramar, como meio garantidor do domínio português, de sua sociedade e de sua cultura.

## Referências

ANTUNES, Álvaro de Araújo. "Ensinai-os e domai-os": o governo e disciplina escolar em Minas Gerais na segunda metade do século XVIII. *In*: ANTUNES, Álvaro de Araújo; SILVEIRA, Marco Antonio (org.). **Dimensões do Poder em Minas (Séculos XVIII e XIX)**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 49-70.

ARAÚJO, Ana Cristina. **A cultura das luzes em Portugal**. Temas e problemas. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso-americano colonial (séculos XVIII-XIX). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 167-185, 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Concepções e práticas de educação em Minas Gerais Colonial: reflexões com base em fontes de pesquisa. *In*: FONSECA, Thais Nivia de Lima e (org.); CARVALHO, Carlos H. de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (coords.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República. Uberlândia: Edufu, 2019a. v. 1, p. 23-54.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver e ouvir: arte e práticas educativas na América Portuguesa. *In*: VIEIRA, Carlos Eduardo; OSINSKI, Dulce Regina Baggio; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (orgs.). **História Intelectual e Educação**. Artes, artistas e projetos estéticos. Jundiaí: Paco Editorial, 2019b. p. 319-342.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e; SANTOS, Antonio Cesar de Almeida; DENIPOTI, Cláudio. Cultura e educação nos impérios ibéricos: pesquisa, teoria, experiência. **Revista Antíteses**, Maringá v. 13, p. 567-595, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, [1975] 2020.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História Cultural e Historia da Educação. *In*: LINHALES, Meily Assbú; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (orgs.). **Diálogos da História da Educação**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. v. 1, p. 57-87.

JULIO, Kelly Lislie. **"Os tem tratado e educado"**: as mulheres e suas ações para a manutenção da família e a educação de menores no Termo de Vila Rica, MG (1770-1822). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARQUES, Nelian Karolina Belico. **Educando e criando órfãs e expostas em Vila Rica e seu termo (1750-1800)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

RUSSEL-WOOD, Anthony John R. A base moral e ética do governo local no Atlântico luso-brasileiro durante o Antigo Regime. *In*: GONÇALVES, Andréa Lisly; CHAVES, Maria das Graças; VENÂNCIO, Renato Pinto (orgs.). **Administrando Impérios**: Portugal e Brasil nos séculos XVIII e XIX. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 13-44.

## Fontes

LIPPE, Wilhelm Schaumburg. **Compilação de cartas de Guillaume de Valleré e do Conde de Lippe, avisos e portarias**. 1767. Manuscrito. Biblioteca Nacional de Portugal. Cod. 4514.

LIPPE, Conde de Schaumbourg. **Instruçoens Geraes relativas a varias partes essenciaes do Serviço Diario para o Exercito de S.Magestade Fidelissima debaixo do mando do illustrissimo e excelentíssimo senhor Conde Reinante de Schaumbourg Lippe Marechal General dos Exercitos do mesmo Senhor, e General em Chefe das Tropas Auxiliares de Sua Magestade Britanica**. Lisboa: Secretaria de Estado, 1762.

LIPPE, Conde de Schaumbourg. **Memoria sobre os exercicios de meditaçaõ militar para se remeter aos senhores Generaes e Governadores de Provincias a fim de se distribuir aos senhores**

**Chefes de Regimentos dos Exercitos de Sua Magestade**. Lisboa: Offic. de Joaõ Antonio da Silva, Impressor de S. Magestade, [1773] 1791.

LIPPE, Conde de Schaumbourg. **Posição de Peça da Artilharia**. Gravura colorida à mão, assinada pelo Conde Reinante de Schaumburg-Lippe com selo real de Portugal afixado em branco. Dimensões: 26 cm x 37 cm. 1762. Catálogo Castro e Silva. MES. 1506JC016. Lisboa.

LIPPE, Conde de Schaumbourg. **Regulamento para o Exercicio, e Disciplina, dos Regimentos de Infantaria dos Exercitos de Sua Magestade Fidelíssima**: Feito por Ordem do mesmo Senhor por Sua Alteza O Conde Reynante de Schaumbourg Lippe, Marechal-General. Lisboa: Secretaria de Estado, 1763.

LIPPE, Conde de Schaumbourg. **Regulamento para o Exercicio, e Disciplina dos Regimentos de Cavallaria dos Exercitos de Sua Magestade Fidelissima**: Feito por Ordem do mesmo Senhor por Sua Alteza O Conde Reynante de Schaumbourg Lippe, Marechal-General. Lisboa: Secretaria de Estado, 1764.

MELO, Major João Crisóstomo do Couto e. **Repertório das Ordens do Dia dadas ao Exército Portuguez [...]**. Lisboa: Tipografia de Bulhões, 1830.

SILVA, António de Moraes. **Diccionario da Lingua Portugueza** composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado e accrescentado por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. v. 2.

# CAPÍTULO 14

## A tipografia como instância educativa em Mariana (Minas Gerais, 1830-1834)[1]

*Priscilla Samantha Barbosa Verona*
*Mônica Yumi Jinzenji*

## Introdução

Durante as primeiras décadas do século XIX a imprensa se difundia em ritmo acelerado por todo o Império e, em Minas Gerais, como nas demais províncias, assumia um caráter essencialmente político e combativo (JINZENJI, 2010; LUZ, 2016; MOREIRA, 2006; SILVA, 2009). Os periódicos se constituíam como peça fundamental para o jogo político que se desdobrava na oposição entre os liberais e os conservadores e, na medida em que participavam desse debate, se faziam instrumentos eficazes na construção e disseminação de ideias políticas, dentro de um ideal de construção de Nação.

1 Texto baseado na tese de Doutorado defendida em 2020, intitulada "A imprensa como instância educativa em Mariana, Minas Gerais na primeira metade dos Oitocentos: estratégias de escrita", sob orientação da Professora Mônica Yumi Jinzenji. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Doutorado, e na modalidade de Doutorado Sanduiche pelo CNPq.

A defesa da liberdade de imprensa se configurava como um dos principais trunfos do discurso liberal, assim como a concepção de que a proliferação e a circulação dos periódicos eram fundamentais para a formação da opinião pública. Nesse contexto, as tipografias ganhavam destaque nos esforços para a ilustração da população. De acordo com um desses jornais liberais das primeiras fases do periodismo, o "Astro de Minas", o "espírito de amilhoração" estaria em marcha na província mineira durante os primeiros anos da década de 1830. Em um breve apanhado sobre os aspectos que, segundo ele, denotavam crescimento e grau de civilização, o redator destacava as tipografias e afirma que, "por hora nenhuma delas deu vantagens aos seus proprietários, por isso que todas foram fundadas com o fim louvável de propagar as luzes, e o gosto da leitura" (ASTRO DE MINAS, 10/4/1832, p. 4).[2]

É fundamental considerar que, em um contexto como o das primeiras décadas do século XIX, em que o processo de escolarização se encontrava em fase de organização no Brasil, a ação educativa era exercida por vários meios/espaços, entre eles, os diversos suportes de leitura, as apresentações teatrais, as bibliotecas, sociedades científicas e literárias, por exemplo (JINZENJI, 2010). Mariana, como um dos principais centros urbanos da província de Minas Gerais, localizada a poucas léguas da capital, estava entre os mais populosos e desenvolvidos do período (FONSECA, 2016).

A tipografia, como meio ou recurso que tem por fim a produção impressa, viabilizando a difusão de textos diversos, estaria integrando uma das dimensões para se analisar o lugar do escrito em uma dada sociedade, tal como preconizado por Chartier (2002) e sistematizado por Galvão (2010). Desse modo, este texto elege a Tipografia Mariannense como uma instância educativa, analisando o seu processo de estabelecimento em meio ao tenso contexto político do primeiro reinado ao início do período regencial. Apresentamos também os periódicos que publicou nesse período, buscando evidenciar seu papel como participante do debate político em que se inseria.

2 Impresso em São João del-Rei, cujo proprietário e principal redator era o comerciante, advogado e deputado Baptista Caetano de Almeida.

## O estabelecimento da Typographia Mariannense

A Tipografia Mariannense foi estabelecida na cidade de Mariana entre março e abril de 1832, e era dirigida por Manoel Berardo Accursio Nunan. Além de ter sido o redator do "Estrella Mariannense" (1830-1832), primeiro periódico produzido naquele estabelecimento, Nunan era advogado e exerceu, por alguns meses, a função de secretário da Câmara Municipal de Mariana. O modo contundente como defendia o liberalismo resultava em ressalvas acerca de suas opiniões, entre os liberais, sendo constantemente hostilizado e acusado de escrever "doutrinas, que desagradam ao governo" (O UNIVERSAL, 18/3/1831, p. 3) pelos próprios aliados políticos e membros da Câmara Municipal.

A Tipografia Mariannense foi criada em 14 de abril de 1832. Entretanto, desde 1830, Nunan participou de iniciativas que visavam a sua instalação na cidade. Um dos motivos teria sido viabilizar a produção do periódico "Estrella Mariannense" em tipografia própria, já que, até então, a sua impressão acontecia na "Typographia Patrícia do Universal", em Ouro Preto para, depois de pronto, ser enviado para a cidade vizinha de Mariana (ESTRELLA MARIANNENSE, 3/1/1830, p. 1).

As primeiras notícias que antecederam esse fato se localizam em março de 1832, quando uma tipografia que serviu entre 1829 e 1831 para a publicação do polêmico periódico "O Telégrafo"[3], foi comprada por um comerciante de Mariana chamado Honório Ferreira Armonde (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL, 1997, p. 184). Essa compra rendeu comentários na imprensa de São João del-Rei, por meio do jornal "Astro de Minas" e teria marcado o fim de "O Telégrafo": um periódico de grande oposição aos liberais que, ao assumir articulação com a diocese marianense, defendia os clérigos, fazendo de suas páginas espaço de combate da Igreja e dos conservadores contra o partido liberal.

3 O jornal "O Telégrapho" (1828-1831) considerado restaurador, representava a folha de maior oposição aos liberais em Minas Gerais, e era impresso na Tipografia de Cortes e Companhia, que se localizava em Ouro Preto. A folha era redigida por José Gonçalves Cortes e pelo Coronel Francisco Assis Lorena e, devido ao envolvimento nas disputas políticas, o termo "telegráficos" passou a ser sinônimo de absolutista, entre os liberais.

Em matéria de capa, o "Astro de Minas" trouxe informações importantes que nos permitem sugerir que "O Telégrafo" se encontrava, em março de 1832, bastante endividado, e que, por isso, "Um francês sócio da Tipografia do Telégrafo, tendo feito alguns adiantamentos de dinheiro, como visse transtornada a marcha retrograda-rusguenta, declarou a sucia que ia vender a Tipografia para se pagar do que a mesma lhe devia" (ASTRO DE MINAS, 13/3/1832, p. 1).

Devido à representação política dos liberais, que crescia no contexto provincial e na Corte, a chamada "marcha retrógrada" que fora implementada pelos conservadores encontrava-se ameaçada. Contudo, o dono da tipografia do jornal "O Telégrafo", João José Lopes, parecia não querer se render à derrocada previsível de sua folha, tida como "absolutista", e muito menos vender sua oficina tipográfica. Ele "obstou a venda até 27 de fevereiro", prometendo que pagaria a dívida aos poucos. No entanto, não esperava um desapontamento ainda maior quando, no dia 27 de fevereiro, data em que a Tipografia foi de fato vendida, o correio trouxe notícias da Corte que desacreditavam o partido conservador e desprestigiavam o jornal "O Telégrafo".

> Chega o suspirado Correio de 27, e como visse, que não tinha triunfado na Corte o partido, que por detrás da cortina é manejado pelos amigos, e consórcios do famoso ex-Rei de Minas, mandou suspender o prêmio; e que se vendesse a Typografia Telegráfica, que de fato foi comprada por Honório Armond, morador de Mariana, que ali sempre esteve no partido Liberal (ASTRO DE MINAS, 13/3/1832, p. 1).

Assim, o jornal que "pretendia animar os Corcundas[4]"(O UNIVERSAL, 1/7/1829, p. 3) cessou sua produção; "desapareceu o Cortês,[5] vendeu-se a Tipografia, e a alegria dos Telegráficos converteu-se em tristeza, e luto: assim se desvaneceram as lisonjeiras esperanças dos tais Fariscos" (ASTRO DE MINAS, 13/3/1832, p. 1) conforme nos narrou o jornal "Astro".

4 A denominação "corcundas" era utilizada pelos redatores dos periódicos liberais para se referir aos conservadores, em uma referência à postura curvada, em reverência ao Monarca absoluto. Ver Neves (2003).

5 Referência a José Gonçalves Cortes, um dos redatores d'O Telégrafo.

Seu redator, Baptista Caetano de Almeida, quase que sem poder conter sua satisfação, estampou, em primeira página, o ocorrido, narrando aos seus leitores a humilhação em que se encontrava a Tipografia, que fora a grande opositora dos liberais em toda a região.

Assim, a tipografia que publicava o principal jornal conservador em Minas Gerais foi comprada por um sujeito que defendia os princípios liberais e se tornou, ao que tudo indica, a Tipografia Mariannense, aquela que viria a consolidar, para fúria da Igreja e dos conservadores, uma comunhão incendiária dos liberais em Mariana. Cerca de um mês depois da venda da tipografia para o cidadão Honório Armonde, o jornal "Estrella Mariannense" foi transferido da Tipografia Patrícia do Universal, em Ouro Preto, para a da cidade de Mariana.

Ainda que não tenhamos nenhum indício dos vínculos entre Manoel Berardo A. Nunan com Honório Armonde, além da afinidade política, sua participação na intermediação da transferência da tipografia e, principalmente, de seu financiamento, são aqui sustentadas. Conforme Morel, os grupos políticos, nas primeiras décadas do século XIX, agrupavam-se em torno de um líder ou de um interesse comum, que pode estar relacionado, neste caso, com o estabelecimento da tipografia; "a partir de interesses ou motivações específicas, além de se delimitarem por lealdades ou afinidades (intelectuais, econômicas, culturais, etc.) entre seus participantes" (MOREL, 2005, p. 67).

Honório Ferreira Armonde vinha de uma das famílias mais ricas, influentes e poderosas da província de Minas Gerais entre os anos de 1751-1850 (LACERDA, 2010), os Ferreira Armonde. Essa família, além de grandes posses, estabeleceu uma vasta rede de sociabilidade, atuando em vários recantos das Minas Gerais, estendendo, assim, suas redes de relações até a província do Rio de Janeiro (LACERDA, 2010. p. 53). Honório Armonde era Tenente Coronel do 6º Regimento de Cavalaria e, além de ser importante comerciante em Mariana, tinha ligações com o partido liberal. Ele possuía uma participação intensa no tráfico de escravos, enviando até mesmo escravos para a Corte. Dos 22 escravos que possuía, 3 deles trabalhavam em sua Loja localizada na cidade (ANDRADE, 2007, p. 191). A Loja de Armonde era frequentemente anunciada nas folhas liberais, pois era o local onde

se vendia a Folhinha de Reza e Algibeira (O UNIVERSAL, 10/5/1830, p. 4). Além disso, teve também inserção na vida política, tendo se tornado vereador em 1832 e, em 1834, se tornou o presidente da Câmara de Mariana.

Honório Armonde costumava fazer "as vezes" de banqueiro em Mariana, emprestando dinheiro a quem necessitasse e, portanto, possuía condições financeiras para adquirir uma tipografia ou, ainda, distinção para intermediar a compra. No entanto, o fato de ele defender o liberalismo político nos indica que a compra não foi feita desinteressadamente porque, uma vez que Armonde investiu o seu capital para a compra da oficina, ele, assim como Nunan, partilhava da ambição de montar uma tipografia liberal em Mariana.

Nessa conjuntura, sob os ânimos exaltados dos liberais com a chegada da tipografia, Manoel Berardo Nunan se deixa transparecer nas páginas de sua folha, afirmando: "já temos a fortuna de ver uma tipografia nesta Cidade, e nela publicarem-se, além da nossa folha, mais dois periódicos: o *Homem Social*, e a *União Fraternal*", este último sendo o periódico da Sociedade Patriótica Mariannense[6]. Declarou que o jornal "União" era "a tanto tempo reclamado pelos amigos da Sociedade, como o único meio de desmentir os boatos que se tem espalhado contra a mesma Sociedade" (ESTRELLA MARIANNENSE, 9/6/1832, p. 411).

A publicação de um jornal próprio da Sociedade Patriótica parecia significar muito, pois era fundamental para legitimar a sua atuação e propagar todo um conjunto de princípios defendidos pelo grupo de liberais que sustentavam aquela instituição. Desse modo, eles teriam mais um veículo impresso que iria representar a defesa pública de suas ações em Mariana, uma vez que, até então, era o "Estrella Mariannense", desde setembro de 1831, quem se responsabilizava por divulgar atas e informações sobre a Sociedade Patriótica. Ao que parece, as intrigas frequentemente feitas contra os liberais e contra a Sociedade vinham se tornando uma ameaça

6 A Sociedade Patriótica foi instalada em 13 de agosto de 1831 e foi idealizada pelos liberais Bernardo Pinto Monteiro, Miguel Arcanjo da Encarnação, Manoel Berardo Accursio Nunan e Antônio Ribeiro Bhering. Tinha por objetivos: publicar jornais; promover a instrução dos habitantes da cidade fundando uma biblioteca constituída por um acervo de jornais nacionais e internacionais e um gabinete de leitura; socorrer os indigentes (VERONA, 2020).

para a sua estabilidade, e Berardo Nunan demonstrou essa preocupação afirmando que: "O número de nossos sócios seria maior, e maiores seriam os seus fundos, se a intriga não tivesse arredado da nossa sociedade muitos Mineiros" (ESTRELLA MARIANNENSE, 2/6/1832, p. 407).

Nesse sentido, o então Presidente do Comitê da Sociedade Patriótica Mariannense, Fortunato Rafael Arcanjo da Fonseca revelou, dois meses após a chegada da Tipografia, que "O Comitê julgou proveitoso entrar com uma Ação de 100$60 reis na Sociedade Tipográfica, e espera colher grande interesse logo que a tipografia adquira o desenvolvimento desejado" (ESTRELLA MARIANNENSE, 2/6/1832, p. 407). A criação de uma Sociedade Tipográfica em Mariana certamente representava um feito de grandes pretensões para os liberais, mas por que essa ideia surgiu? Qual a relação desse plano com a construção e formação dos leitores pela imprensa? Isso mudaria a forma como os redatores liberais pretendiam atingir seus leitores? De início, pode-se afirmar que a rede de cumplicidade entres os liberais ia se constituindo também em Mariana, e a Sociedade Patriótica, por meio de seus sócios, angariava fundos e apoiava financeiramente a edificação de uma Sociedade Tipográfica. Constituía-se, então, um projeto político que buscava se expressar por meio das práticas de leitura: alcançar o leitor e fazê-lo ler/ouvir os impressos, buscando formá-lo dentro dos princípios liberais.

Por outro lado, é importante refletir e questionar antes de mais nada: qual seria o motivo que levou esse grupo de liberais a criar sua própria Sociedade Tipográfica em Mariana e romper os laços com a Tipografia do Universal em Ouro Preto, visto que aqueles também eram liberais? Embora não tenhamos respostas definitivas, é possível trazer alguns indícios, haja vista que começamos a perceber, já em fins de 1831, sinais de conflitos entre a folha ouropretana "O Universal" e o "Estrella Mariannense".

## Os condicionantes políticos e a tipografia

Entre outubro e novembro de 1831, período em que o "Estrella" ainda era impresso em Ouro Preto, o redator Berardo publicou duas matérias que expressavam alguns desentendimentos "internos". Na primeira delas, em

mais uma de suas críticas aos juízes de paz e oficiais, declara que "Nada dizem os nossos colegas – Universal, Argos e Gazeta – sobre a Junta da Justiça, cujas secretíssimas sessões a pouco findaram" (ESTRELLA MARIANNENSE, 22/10/1831, p. 289)[7]. Em tom de desaprovação, o texto leva ao leitor a sensação de que as ditas folhas não estariam trazendo propositalmente notícias sobre a Junta da Justiça com a intenção de livrar a mesma Junta de algum possível julgamento social. A segunda notícia foi publicada em novembro e dizia "Consta-nos que na Typografia do nosso colega o Universal não se aceitam correspondências contra as Autoridades de Ouro Preto" e, em seguida, em tom de sarcasmo, continua e diz que, no fundo, ele próprio não poderia acreditar que os "Liberais do Ouro Preto temam qualquer oposição em termos polidos" (ESTRELLA MARIANNENSE, 9/11/1831, p. 320).

Consequentemente, a resposta para a censura não tardou e, em dois dias, "O Universal" publicava uma réplica ressentida, na qual dizia que o "Estrella Mariannense", em seu último número, fizera-lhe "uma censura injusta", colocando-o em situação delicada e assegurando ao público, por meio de um simples "consta-nos", que a dita folha não aceitava correspondências contra autoridades. E, em tom de reprovação, afirma: "desafiamos ao nosso colega para que prove qual foi essa correspondência cuja publicação se recusou na Typografia", pois "jamais se deve acusar um homem diante do público sem provas" (O UNIVERSAL, 11/11/1831, p. 2).

A resposta do Universal se estendeu em duas colunas, entre ofensas e provocações a Berardo, sugerindo desentendimento em nível pessoal (mediado por questões políticas) entre aquele e Bernardo Pereira de Vasconcelos, como se pode ver no trecho a seguir:

> talvez o nosso colega atirando a pedra quisesse esconder a mão; porém não somos tão míopes que não vejamos o alvo a quem pretende atirar. Sem dúvida a Estrella, que quer por força estar na oposição, e ter a sua espada desembainhada, inda que seja para cortar moinhos de vento, lança-nos a luva por ver que a nossa Folha não contém tão frequentes censuras (O UNIVERSAL, 11/11/1831, p. 2).

7 Vale lembrar que O Universal, Argos e Gazeta eram publicados na mesma tipografia que abrigava o Estrella Mariannense.

Acusado de desembainhar sua espada para moinhos de vento, no estilo Dom Quixote, Berardo era visto como um liberal intrépido e causador de grandes polêmicas, não somente contra os membros da Igreja, por quem era hostilizado em Mariana, mas também entre os próprios liberais; desavenças essas classificadas como desnecessárias, engendradas, supostamente, para manter-se na oposição. Vale ressaltar, também, que em 1831, Bernardo Pereira de Vasconcelos já iniciava sua transição conservadora, que se consolidaria em 1835, quando deixa a redação de "O Universal" e assume publicamente sua posição política (CARVALHO, 1999).

O liberalismo "inconsistente" de Vasconcelos aparentemente era notado por outras folhas, que igualmente publicavam críticas ao "Universal", como quando o jornalista do "Itambé"[8], ao anunciar a aparição do "Homem Social" em Mariana, diz que o povo, que até então vivia "nas trevas [...] graças à taciturnidade do Universal e Novo Argos", os quais nada diziam sobre o comportamento das autoridades provinciais, agora esperavam "com ânsia" para serem orientados pelo "Órgão dos Mineiros em Mariana" (O UNIVERSAL, 4/6/1832, p. 3). Essa expectativa em torno do novo periódico traduz os anseios de parte da sociedade, que esperava encontrar, na imprensa liberal, elementos para participarem de forma mais próxima dos acontecimentos políticos. Entre esses elementos estariam as eventuais críticas e denúncias contra as autoridades políticas.

É fundamental mencionar que o auge dos desentendimentos políticos teve início após a abdicação de Pedro I ao trono, ocorrida em abril de 1831. Tal situação causou grande alvoroço e debates enérgicos que figuraram nas páginas da imprensa mineira. O jornal "Estrella", anteriormente à abdicação, já publicava insultos contra Pedro I, nomeando-o "Tyranno do Tejo" (ESTRELLA MARIANNENSE, 06/12/1830, p. 122) e "Constituicida" e também contra seus ministros, a quem se referia como "Conselheiros Pérfidos" (ESTRELLA MARIANNENSE, 9/2/1831, p. 158) e corruptos. Passou a defender a abdicação e a renúncia do Imperador Pedro I, posicionamento esse que pode ter intensificado os atritos com Bernardo Pereira de Vasconcelos que, além de ser um dos redatores "d'O Universal", era também um dos ministros.

8 Não conseguimos encontrar informações sobre o jornal *Itambé*.

Nessa lógica, os jornais eram responsáveis não somente por formar politicamente o leitor, mas deixar a sociedade a par das ações dos governantes. E, nas palavras dos redatores marianenses, os jornais e redatores de Ouro Preto já não cumpriam mais essa tarefa de tamanha responsabilidade. "O Universal", por sua vez, devolvia a mesma crítica da qual era alvo, demonstrando que as tensões internas aos próprios liberais também alimentavam os debates, deixando, dessa vez, os leitores, desinformados. Ao criticar a matéria publicada no "Itambé", dizia que "somos já chegados ao 8 nº do "Homem Social", e ainda não vimos a censura do comportamento das primeiras Autoridades da Província" (O UNIVERSAL, 4/6/1832, p. 3).

A saída do "Estrella Mariannense" de Ouro Preto para a sua Tipografia própria, aliada ao fato de que o padre e professor Antônio Ribeiro Bhering deixou a cidade de Ouro Preto para ir lecionar em Mariana, pode expressar um cenário de conflito que se desdobrava entre os redatores liberais. Bhering havia sido redator do "Novo Argos", publicado na tipografia do "Universal", e havia se afastado dessa função desde abril de 1830, quando passou o jornal para o também liberal Herculano Ferreira Pena (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL, 1997, p. 171. A tensão desencadeada pelos desentendimentos políticos parecia pairar no ambiente da Tipografia do Universal e pode ter gerado o esgotamento e a impossibilidade de conciliação, no ambiente que partilhavam. Nesse caso, é importante destacar que o episódio da abdicação de Pedro I causou uma cisão importante entre o grupo dos liberais, pois, enquanto uns o apoiavam, outros pediam sua renúncia, e desse desalinhamento aumentava o clima de divergências. Em meio a esse contexto de conflitos, rusgas políticas e desentendimentos, originou-se a Sociedade Tipográfica em Mariana.

## Os primeiros jornais

A Tipografia Mariannense foi instalada na Rua Direita, n. 34, bem próxima à Catedral da Sé, a principal e uma das mais movimentadas ruas da cidade, o que certamente traria visibilidade tanto aos jornais como

aos seus redatores. Cerca de dois meses após a instalação, teve início a publicação dos primeiros periódicos políticos, somando um total de cinco jornais, todos de cunho liberal: "Estrella Mariannense" (1832), "O Homem Social" (1832-1833), "O Revisor" (1833), "Guarda Nacional Mariannense" (1834) e "União Fraternal" (1832).

"Estrella Mariannense", o primeiro jornal a ser publicado, como dito anteriormente, teve sua impressão transferida de Ouro Preto para Mariana, sendo encerrada no dia 14 de novembro de 1832, somando um total de 120 edições, publicadas semanalmente. O jornal buscava trazer, em seu conteúdo, notícias políticas em nível local e nacional, e eram publicados, em especial, os debates públicos da Câmara Municipal de Mariana, bem como textos de caráter teórico, referindo-se a temas como patriotismo, filosofia, liberdade de imprensa, constituição, liberdade, e também o ensino e a instrução local, a legislação, as correspondências e os textos de colaboradores. Entre os cinco jornais publicados pela Tipografia Mariannense, o Estrella Mariannense parece ter sido o mais consistente e longevo. Sobre os demais, nem sempre conseguimos precisar a data de surgimento, de encerramento e mesmo o redator.

"O Homem Social", redigido pelo padre, professor de retórica e político Antônio Ribeiro Bhering, foi lançado em abril de 1832 e, embora não possamos precisar o mês e o ano de seu encerramento, sabe-se que, em 1833, ele ainda circulava (ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL, 1977, p. 170). Bhering conciliava a publicação desse jornal com suas tarefas de professor da cadeira de Retórica que assumiu em 1832, em Mariana. Por meio de uma escrita de tom menos combativo do que o "Estrella", mas ao mesmo tempo provocativo, "O Homem Social" atuava em muitos dos embates políticos vividos pelos liberais, expressando seus ideais de forma "incendiária" (LUZ, 2016).

Nesse âmbito, o jornal publicava notícias provinciais, decretos imperiais, correspondências dos leitores, trechos de livros e anúncios em geral. A primeira edição da folha não foi encontrada, mas o prospecto do seu primeiro número pode ser encontrado no "Astréa"[9] que, ao felicitar a

9 Jornal liberal impresso no Rio de Janeiro no período de 1826 a 1832.

chegada da folha liberal, o publica na íntegra. Bhering diz, na edição de lançamento, que "O Homem Social está identificado com a sua Pátria" e que a finalidade do periódico repousa em "auxiliar os defensores deste Código Sagrado, que nos abalançamos a empunhar a pena, ainda que mal aparada" (ASTRÉA, 1/5/1832, p. 1).

O periódico "O Revisor" foi lançado na cidade de Mariana, provavelmente entre junho e julho de 1833. Foram encontradas somente duas edições desse jornal, a de Nº 6 e a de Nº 7, que foram publicadas, respectivamente, nos dias 26 de julho e 3 de agosto de 1833 e, portanto, não é possível precisar o seu período de circulação nem sua periodicidade. Os principais temas abordados nesse jornal eram a atuação de políticos no âmbito da esfera provincial, que eram geralmente abordados na sessão inicial similar à sessão Interior nos demais jornais; havia ainda a sessão Comunicado, em que se contava alguma notícia da província acrescida de reflexões, bem como havia a sessão Correspondências, Anúncios e Variedades. Não possuímos qualquer indício sobre quem poderia ser o redator "d'O Revisor".

Mais tarde, em abril de 1834, teve início a publicação do "Guarda Nacional Mariannense". Como foi possível acessar somente 3 edições publicadas em abril e maio daquele ano, não é possível afirmar qual o período exato de sua circulação. Seu título, conforme a edição de Nº 6, constava Guarda Nacional Mariannense, mas, nas edições de n. 10 e n. 15, o título alterou para Guarda Nacional. A periodicidade da folha era de duas vezes na semana, e, das 3 edições que acessamos, duas delas foram publicadas no sábado; a outra, na quinta-feira.

Não foi possível identificar os redatores e colaboradores dos textos que eram publicados no "Guarda Nacional Mariannense", entretanto, sabemos que o seu redator era um liberal, defensor da corporação da Guarda Nacional e, além disso, apreciava a troca de jornais entre os demais redatores do império. Ao que tudo indica, o jornal era criado, como o próprio nome sugere, para fazer a defesa e promoção da Guarda Nacional, e parecia destinar-se aos membros da corporação. Para tanto, não podemos excluir a possibilidade de que o jornal tenha sido redigido por algum de seus membros.

O periódico "União Fraternal", publicação da Sociedade Patriótica Mariannense, também impresso na tipografia, teve início no dia 25 de maio de 1832 (ESTRELLA MARIANNENSE, 27/5/1832, p. 401) e também era redigido por Antônio Ribeiro Bhering, juntamente com outros liberais. Não obtivemos mais informações sobre este jornal uma vez que ele não foi encontrado, mas sabemos que era a folha oficial da Sociedade Patriótica Mariannense, que tinha por finalidade veicular informações sobre os feitos da Sociedade que foi criada em 1830 por um grupo de liberais em Mariana, entre eles também o redator Nunan, e o padre e professor Ribeiro Bhering.

No que se refere ao cotidiano da tipografia durante o início de suas atividades, pode-se dizer que foi marcado por alguns desafios, resultando em desajustes, no que se refere aos aspectos tipográficos e materiais dos impressos, bem como ao formato das publicações. Berardo Accursio Nunan lança, em 14 abril de 1832, o primeiro número do "Estrella Mariannense" publicado em Mariana, com alguns desajustes na diagramatura, os quais acabaram deixando a edição com um padrão diferente daquele quando era imprenso na tipografia em Ouro Preto. Apesar de as novas edições impressas em Mariana passarem a apresentar ao leitor uma folha e um prospecto de capa com impressão visivelmente limpa e organizada, o conteúdo e as demais páginas do jornal eram frequentemente acometidas por erros de impressão, na composição dos tipos e outros tipos de imprecisão devido ao processo de produção. Contudo, percebemos que poderia haver certa dificuldade da tipografia em se organizar, com todas as tarefas exigidas para composição de um periódico, em tempo hábil, para que não atrasasse, por exemplo, alguma edição.

A edição de número 98 atrasou cerca de seis dias, e o redator utilizou sua folha para um breve desabafo acerca de algumas dificuldades que vinham enfrentando na nova e "ainda não bem montada" tipografia, pedindo, portanto, que os leitores o perdoassem "pelos erros que tem aparecido" (ESTRELLA MARIANNENSE, 28/4/1832, p. 387).

Como o "Estrella" foi, durante um ano e dez meses, impresso na Tipografia Patrícia do Universal em Ouro Preto, uma oficina já bastante consolidada e que era responsável desde 1824 pela impressão de alguns dos mais importantes jornais da província, como "Abelha do Itaculumy", "O

Universal" e "O Novo Argos", é previsível que houvesse mais funcionários e alguns bastante aptos para realizar a composição com os tipos. Em Mariana, a situação, ao que parece, era bem diferente, pois, em algumas das edições subsequentes, era comum o jornal apresentar leves diferenças ou erros na composição dos tipos, o que interferia no visual do periódico, já que o jornal era, por vezes, impresso com letras muitos pequenas ou umas mais inclinadas do que outras (ESTRELLA MARIANNENSE, 1/9/1832). Isso indica, possivelmente, desajustes nos tipos móveis que estavam sendo utilizados ou no modo como estavam sendo compostos, e indicam falta de habilidade do tipógrafo ou ainda precariedade no maquinário utilizado. Havia ainda a possibilidade de alguma letra se perder ou se danificar, o que pôde ser constatado quando a letra "O", por exemplo, em algumas edições passou a ser trocada pelo número "0" (zero) ou pelo equivalente em itálico, em alguns textos que integravam o periódico (ESTRELLA MARIANNENSE, 28/4/1832, p. 387 e 389).

Ao colocar o período de produção dos cinco jornais em comparação – apesar de não sabermos ao certo todas as datas –, essa última dificuldade técnica pode ser melhor compreendida.

| Título | 1832 | 1833 | 1834 |
|---|---|---|---|
| Estrella Mariannense | x | | |
| União Fraternal | x | | |
| Homem Social | x | x | |
| O Revisor | | x | |
| Guarda Nacional | | | x |

**Quadro 1 – Periódicos impressos pela Tipografia Mariannense e período de publicação.**
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Vemos que, logo após a sua instalação, três periódicos passaram a ser impressos simultaneamente, sendo o "Estrella Mariannense" e "Homem Social" em abril de 1832, e o "União Fraternal", em maio do mesmo ano. Conciliar o trabalho de três periódicos provavelmente não era tarefa fácil; o reduzido tempo para compor os tipos podia resultar em incorreções de

escrita e de diagramatura; a devolução dos mesmos tipos em suas respectivas "caixas" para o início de uma nova composição, além de exaustivo, pode ter levado a equívocos, como a mistura das letras "o" aos números "zero". Ou mesmo, a composição de dois periódicos simultaneamente poderia requerer improvisos, na medida em que algumas letras, mais utilizadas, não seriam suficientes. Enfim, várias especulações podem ser feitas para se imaginar a rotina atribulada de uma tipografia recém-instalada e com demandas nada fáceis de serem cumpridas.

Outra questão que pode ser levantada é a motivação ou motivações para a impressão de tantos periódicos, aparentemente sem endereçamento particular que o justifique, à exceção do "Guarda Nacional", aparentemente vinculado aos interesses da corporação, e relacionado a um dos financiadores da tipografia, Honório Ferreira Armonde, e do "União Fraternal", vinculado aos interesses da Sociedade Defensora, financiadora e criadora da Sociedade Tipográfica. Quanto aos outros três periódicos, cuja semelhança era o posicionamento liberal, não possuíam, aparentemente, nenhuma outra particularidade que as distinguisse. Uma hipótese que pode ser levantada é a de que o estabelecimento da tipografia resultou de um conjunto de esforços, não só para a sua aquisição e financiamento para manutenção, mas também para garantir a localização privilegiada em um ponto central e estratégico de Mariana. Sendo o resultado de um esforço coletivo, cada grupo ou contribuinte requeria o direito de publicar a sua folha, mesmo que, em conteúdo, nada tivessem de específico a tratar.

Para além das questões que remetem ao cotidiano da tipografia e o processo de impressão das folhas, é fundamental destacar que os periódicos que eram impressos na Tipografia Mariannense, ao veicularem o discurso liberal, representavam e disseminavam parte do projeto político liberal que se desenvolvia em Mariana, e que buscava formar politicamente a população. Os periódicos repercutiam as disputas que se travaram entre os liberais e conservadores e igualmente entre os próprios liberais e contribuíram para a construção de representações que dessem sustentação ao projeto de uma Nação brasileira. O periódico "Estrella Mariannense", por exemplo, integrando esse combate, operou na construção de um debate político de tendência liberal fundamentando seu discurso

em diversos autores clássicos e ilustrados, implementando estratégias organizadas para mobilizar a sua escrita e convencer seus leitores (VERONA, 2020). O redator Nunan se projetava em seus textos, frequentemente, como um opositor das injustiças e sinalizava que seu periódico não temia, estando sempre em prontidão para defender o bem público (ESTRELLA MARIANNENSE, 6/10/1831). O periódico "Homem Social", não diferente, disseminava a defesa da Constituição enquanto um código sagrado para os liberais, e seu redator Ribeiro Bhering, detalhando seus trechos, buscava fazer ampla defesa da autonomia da província e dava ênfase no combate aos conservadores. Conforme Morel afirma, o redator de jornais, este homem público, homem das letras, era "em geral visto como portador de uma missão ao mesmo tempo política e pedagógica" (MOREL, 2008, p. 35); ele difundia suas ideias e promovia embates contribuindo para formar politicamente a população.

## Conclusão

A chegada da tipografia em Mariana e o início da publicação de cinco jornais de cunho liberal na cidade não aconteceu livre de tensões e intrigas. Durante os primeiros anos da década de 1830, com a chegada da tipografia, os conflitos entre liberais, sobretudo os jornalistas, e a ala conservadora, sobretudo o clero, se intensificaram na cidade e ganharam voz nas páginas da imprensa. No entanto, observamos que a construção de um projeto liberal que esteve intimamente atrelada à chegada da *Tipografia Mariannense* na cidade se fortaleceu, o que nos sugere que teria ocorrido um plano de ação bem organizado para promover as bases e pressupostos do pensamento liberal. Esse movimento possivelmente foi idealizado por um pequeno grupo de liberais, entre eles, Honório Ferreira Armonde, Manoel Berardo A. Nunan e Antônio Ribeiro Bhering. Reunidos, decidiram comprar a desventurada Tipografia do opositor "Telégrafo", tornando-se, então, independentes para imprimir seus próprios jornais em Mariana, cortando, assim, os vínculos com a Tipografia do Universal em Ouro Preto. Assim, esse grupo buscou unir forças em uma missão

"célebre", algo que fosse capaz de reunir os liberais em torno da produção de seus impressos, e que operasse na construção de uma atmosfera de enfretamento político por meio da escrita. Com a finalidade de educar a população politicamente, promover o liberalismo – e "propagar as luzes, e o gosto da leitura" (ASTRO DE MINAS, 10/4/1832, p. 4) – estava posta a criação da *Tipografia Mariannense*.

## Referências


ANDRADE, Leandro Braga de. **Senhor ou camponês**? Economia e estratificação social em Minas Gerais no século XIX. Mariana: 1821-1850. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO, José Murilo de (org.). **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. São Paulo: Ed 34, 1999. Coleção Formadores do Brasil.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

FONSECA, Marcus Vinicius. Education as expression of urban in the city of Mariana in the first half of 19 century. **História da Educação**, Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 193-212, abr. 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 65-95.

GOMES, Daniela. O poder da palavra escrita: os jornais católicos e a difusão dos ideais ultramontanos na diocese de Mariana (1844-1876). **Revista de História da UEG**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 11-22, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1302. Acesso em: 8 jan. 2018.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LACERDA, Antônio Henrique Duarte. **Negócios de Minas**: família, fortuna, poder e redes de sociabilidades nas Minas Gerais – a família Ferreira Armonde (1751/1850). 2010. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LUZ, Estevão de Melo Marcondes. **Incendiárias folhas**: ação política e periodismo na trajetória do Padre Antonio José Ribeiro Bhering (1829-1849). 2016. 283f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Luciano da Silva. **Imprensa e política**: espaço público e cultura política na província de Minas Gerais, 1828-1842. 2006. 272 f. Dissertação (Mestrado em História) – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MOREL, Marco. **As transformações dos espaços públicos**. Imprensa, Atores Políticos e Sociabilidades na Cidade Imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. *In*: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-44.

NEVES, Lúcia M. B. Pereira das. **Corcundas e constitucionais**: a cultura política da independência (1820-1822). Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SILVA, Wlamir. **Liberais e povo**: a construção da hegemonia liberal-moderada na Província de Minas Gerais (1830-1834). São Paulo: Hucitec, 2009.

VERONA, Priscilla. **A imprensa como instância educativa em Mariana na primeira metade dos oitocentos**: formas e estratégias da escrita. 2020. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

## Fontes

ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. Rio de Janeiro, v. 117, p. 79-313, 1997. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/402630/per402630_1997_00117.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

ASTRÉA. Rio de Janeiro, Typographia Mercantil, 1826-1832.

ASTRO DE MINAS. São João del-Rei, Typographia do Astro de Minas, 1827-1839.

ESTRELLA MARIANNENSE. Ouro Preto: Typographia Patrícia do Universal, 1830-1832; Mariana, Typographia Marianense, 1832.

TELÉGRAFO (O). Ouro Preto: Tipografia de Cortes e Companhia, 1828-1831.

UNIVERSAL (O). Ouro Preto: Officina Patrícia de Barboza e Ca.; Officina Patrícia do Universal, 1825-1842.

# CAPÍTULO 15

## A instância religiosa como agente de letramento: o caso do Centro Psychico de Caetité-Bahia (1905-1930)

*Joseni Pereira Meira Reis*
*Ana Maria de Oliveira Galvão*

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de doutorado[1] que teve como objetivo investigar o lugar ocupado pela leitura e pela escrita no Centro Psychico de Caetité[2], destacando o seu papel como

1 Trata-se da tese "Letramentos em uma instância religiosa: o caso do Centro Psychico de Caetité, Bahia (1905-1930)", defendida em 2018, na Faculdade de Educação da UFMG, sob a orientação da professora Ana Maria de Oliveira Galvão. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7NDQ. A tese deu origem a alguns artigos, entre os quais destacam-se "A escrita no Centro Psychico de Caetité, Bahia: funções e usos (1905-1930)" (REIS; GALVÃO, 2020a) e "Práticas de leitura no Centro Psychico de Caetité, Bahia, Brasil (1905-1930)" (REIS; GALVÃO, 2020b). Neste capítulo, retomamos algumas ideias publicadas nos referidos artigos. A pesquisa contou com financiamento da Bolsa PAC da Uneb, na modalidade Doutorado.

2 O município está localizado na Serra Geral, no Sertão baiano, sudoeste da Bahia. A cidade encontra-se a 757 quilômetros da capital do estado.

agente de letramento[3]. A intenção de estudar tal objeto deu-se pela constatação de que o Centro desenvolvia várias ações envolvendo a escrita e a leitura, como, por exemplo, produção de atas, recebimento e envio de cartas, cartões, prestação de contas, conferências, recitais de poesia, jograis, leitura de livros, impressos, entre outras. O período do estudo situa-se entre 1905 e 1930 e refere-se às décadas iniciais de funcionamento da instituição, fase marcada por tensões, desafios e avanços que contribuíram para o seu reconhecimento junto à comunidade regional. Os documentos anteriormente mencionados constituíram as fontes de pesquisa e formam o acervo da instituição, encontrando-se armazenados na própria entidade. Além dessas fontes, acessamos, também, documentos produzidos pela Igreja Católica e livros dos memorialistas locais que nos permitiram confrontar e cruzar os dados. A organização das informações contidas em tais documentos, juntamente com questões que emergiram nesse processo, possibilitaram a definição das categorias de análise.

Os estudos realizados no âmbito da história cultural, da cultura escrita e da história da educação, além daqueles produzidos sobre a própria história da Doutrina Espírita, nortearam histórica e metodologicamente a pesquisa (CHARTIER, 2001, 2002; GALVÃO, 2007, 2010). O conceito de cultura escrita é pensado em uma dimensão antropológica, ou seja, como produto da atividade humana, resultado das interações da vida material e simbólica, sendo, portanto, "o lugar que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade" (GALVÃO, 2010, p. 218).

O estudo nos permitiu compreender de que maneira o Centro contribuiu para aproximar e intensificar o contato dos adeptos com a cultura escrita. Nesse sentido, o trabalho insere-se em um conjunto de estudos que buscam analisar o papel de instâncias religiosas na alfabetização e no letramento da população. Nas últimas décadas, estudos vêm sendo realizados[4], buscando correlacionar níveis de alfabetização de diferentes

3 O conceito de letramento é utilizado em uma perspectiva ampla, conforme apresenta Soares (2006), ao defender que, em alguns casos, o sujeito pode ser considerado letrado na medida em que faz usos sociais da escrita, sem necessariamente ser alfabetizado. No caso do presente estudo, letramento religioso se refere às ações que aconteciam no **Centro Psychico** ou que a ele estavam vinculadas, que tinham a mediação da palavra escrita.

4 Para uma síntese desses estudos, ver, entre outros, Furet e Ozouf (1977) e Magalhães (2001).

países à presença de distintas tendências religiosas entre a sua população. Embora o espiritismo seja considerado uma doutrina fundamentada na escrita[5], sobretudo no caso brasileiro, poucos trabalhos dedicaram-se a compreender melhor essas relações[6]. Raras ainda são as pesquisas[7] que, ao debruçarem-se especificamente sobre comunidades, grupos e/ou indivíduos, buscam compreender o papel das práticas religiosas em sua participação na cultura escrita.

Desse modo, acreditamos que o presente estudo pode trazer contribuições para a área da História da Cultura Escrita no país uma vez que, tradicionalmente, as pesquisas tendem a analisar a escola como o principal – e às vezes – único espaço de mediação entre os sujeitos e a escrita (GALVÃO, 2010). Consideramos, nessa direção, que o estudo permite compreender de forma mais ampla, como instâncias não escolares colaboraram com a formação e participação da população em processos de letramento. No campo da História da Educação, existem alguns estudos que tratam da relação entre Espiritismo e educação; no entanto eles, geralmente, abordam o processo de criação e estabelecimento de instituições educacionais e a trajetória de sujeitos que se destacaram na doutrina espírita, ressaltando as práticas assistencialistas e ações educativas (BRETTAS, 2006; FUCKNER, 2015; WEBER, SCHELER, 2012).

Em Caetité, desde o final do século XIX, as instâncias de ordem religiosa, civil, educacional e social – públicas ou privadas – contribuíram na produção e circulação das práticas de leitura e escrita na cidade. Parte considerável da população utilizava-se, por exemplo, dos serviços de Correios, independentemente de se tratar de pessoas letradas ou iletradas. Além dos Correios (1832), a Igreja Católica, as bibliotecas públicas e

5 Ver, entre outros, Aubrée e Laplantine ([1990] 2009).

6 Uma das exceções, para a contemporaneidade, é o estudo de Lewgoy (2000).

7 Galvão (2010) constatou, em levantamento bibliográfico realizado em 2010, que apenas 1% das teses e dissertações realizadas sobre história da cultura escrita no Brasil problematizavam o papel das igrejas como agentes de letramento. Para o caso do catolicismo, uma das exceções é o trabalho de Souza (2009), que buscou compreender como um grupo de rezadeiras e benzedores, adultos com breves experiências de escolarização, constroem modos de participação na cultura escrita e em uma comunidade rural do Norte de Minas Gerais. Para o caso do candomblé, ver o instigante trabalho de Castillo (2010).

particulares, a imprensa (1897), o Colégio jesuítico (1912), a escola normal (1898) e outras instituições foram instâncias de socialização do escrito que desempenharam ações como agentes de letramento. Todavia, tal fato ainda carece de uma investigação mais ampla e aprofundada que nos mostre as maneiras pelas quais essas instâncias, associadas a fatores de ordem política, econômica, social e educacional, colaboraram para a circulação da cultura escrita na região. Possivelmente, essa ambiência de urbanização, de algum modo, contribuiu para que caetiteenses acolhessem as ideias da Doutrina Espírita que já circulavam em reuniões familiares, desde o final do século XIX.

## Práticas de escrita e de leitura no Centro Psychico de Caetité

A instalação do Centro Psychico em Caetité, em 25 de dezembro de 1905, deu-se por vários fatores, entre os quais se destaca a proximidade que a elite letrada da cidade tinha com a língua francesa e com as suas produções literárias. No século XIX, a França era o padrão de referência cultural para o Brasil (ISAIA, 2007) e também considerada o berço de surgimento da Doutrina Espírita. Outro indicativo dessa referência era o fato de a doutrina se fundamentar no tripé ciência, filosofia e religião, cujo fundamento se encontra no Iluminismo do século XVIII. O sistematizador da doutrina, Allan Kardec, teve a sua trajetória formativa influenciada pelos preceitos iluministas, de modo que as ideias do Século das Luzes repercutiram, também, na formatação do Espiritismo. A perspectiva de "racionalidade" da doutrina, por exemplo, ao defender o princípio da prática de uma fé raciocinada, pautava-se na razão e fazia com que se buscasse desvincular de dogmas presentes em outras religiões. Igualmente, a ideia de "progresso" tinha suas bases na filosofia iluminista: no Espiritismo, o progresso individual relaciona-se às ações associadas ao progresso espiritual. Existem, ainda, os "bens simbólicos" que são oferecidos pela doutrina, como a possibilidade de estabelecer contato com os mortos e o alívio para os sofrimentos da alma e do corpo (ISAIA, 2007).

Para o funcionamento e o reconhecimento do Centro junto à comunidade local, foi importante a participação de sujeitos como Aristides Spínola, Joaquim Lima Júnior, João Gumes[8], Priscila Spínola, entre outros.[9] Essas pessoas já tinham uma trajetória consolidada na cultura escrita, em virtude das atividades de trabalho que desempenhavam, a outras formas de sociabilidades e e/ou aos seus pertencimentos sociais. Eram, portanto, pessoas detentoras de capital econômico, político e cultural que conferiram à nova instância religiosa a legitimidade necessária para o seu funcionamento. Os espíritas kardecistas, no início do século XX, eram considerados um grupo formado por pessoas com elevado nível de letramento (AUBRÉE; LAPLANTINE, 2009; DAMAZIO, 1994). Todavia, em Caetité, a "agremiação" não foi formada apenas por pessoas que tinham o domínio da leitura e da escrita, pois contou com a participação de sujeitos com pouco ou quase nenhum nível de domínio do escrito. Havia, por exemplo, o caso de Rosa Silva[10], que, embora não tivesse o domínio da leitura e da escrita, teve participação ativa na instituição. A falta de domínio da escrita não a impediu de participar da escola de médiuns. Sobre o seu desempenho nessa escola, registra-se: "a socia Rosa Silva tem feito exercicios mediunicos e que nada conseguiu alem de traços e rabiscos desarranjados (sic)" (ACTA, 11/2/1913). Dessa forma, a instância religiosa funcionou como via que possibilitou o seu contato e participação na cultura escrita. Embora sejam exceções, casos como esse precisam ser problematizados e investigados.

---

8 João Antônio dos Santos Gumes (1850-1930), natural de Caetité, foi um dos fundadores do Centro Psychico, ocupando por longos anos a presidência da instituição. Desenvolveu também outras funções, por exemplo, foi mestre-escola, músico, escritor, tipógrafo, desenhista, arquiteto, funcionário público, advogado provisionado, tradutor, dramaturgo (REIS, 2010).

9 Esses sujeitos pertenciam à elite política, econômica e cultural da cidade, participaram ativamente na fundação e no estabelecimento do Centro Psychico em Caetité. É o caso, por exemplo, de Aristides Spínola que, na época, era advogado, deputado federal, vice-presidente da Federação Espírita Brasileira e jornalista (REIS, 2018).

10 As informações sobre Rosa Silva foram parcas, restringindo aos dados contidos nas atas. Trata-se de uma mulher, possivelmente parda, que não tinha o domínio da leitura e da escrita, mas participou da escola mediúnica no centro. Era mãe de Antônio Brito, este fez parte da direção do centro. Ao que indica, parece referir-se a uma família que não tinha pertencimentos econômico, político e cultural de destaque na cidade.

Na pesquisa, identificamos que três diferentes tipos de eventos contribuíram para a implementação de determinadas práticas de letramento religioso no Centro Psychico, pois eram momentos em que ocorriam ações vinculadas à produção da leitura e da escrita: as sessões ordinárias, as conferências públicas e as sessões comemorativas.

As sessões ordinárias eram realizadas duas vezes por semana e se dividiam em duas partes: uma "teórica", de estudos de livros e textos que se fundamentavam nos preceitos de Kardec; e outra denominada de "prática", em que ocorriam as manifestações espirituais, ou seja, as sessões mediúnicas. A parte "teórica" da sessão ordinária foi identificada como um ritual estável – uma oração inicial e a final, que podiam acontecer de forma espontânea ou em voz alta por aquele que ocupava o lugar de dirigente (podia ser o diretor ou presidente, o vice-diretor ou o secretário), acompanhado de forma silenciosa pelos participantes. A leitura acontecia sempre em voz alta, coletiva e mediada. Liam-se os suportes manuscritos ou impressos, como atas, cartas, convites, comunicados, livros, folhetos, jornais seguidos de comentários. Essas práticas também fizeram parte da estrutura estável desse ritual.

A outra parte, denominada de "prática" era considerada o ápice das reuniões, em que os médiuns, por meio da manifestação dos espíritos, recebiam mensagens espirituais de forma oral (falante) ou escrita (psicografia). Essas mensagens abordavam os mais diferentes assuntos, como, por exemplo, questões políticas, econômicas, conflitos familiares, entre outros. Geralmente, tratavam-se de comunicados enviados por pessoas falecidas, esses eram destinados aos familiares que sofriam com a separação do seu ente querido. Nesses casos, essas mensagens cumpriam a função de propiciar a aceitação da morte e o conforto espiritual. Esse momento era marcado pela presença do oral, do escrito e do gestual. Conforme a descrição contida na documentação, o médium, ao receber a manifestação espiritual, apresentava significativas mudanças de comportamento, como, por exemplo, na seguinte fala: "O medium fallante Virgilio Cotrim [...] com uma voz bastante fina como de mulher começou o communicado, que desde logo comprehendemos ser da nossa saudosa confrade desencarnada D. Priscilla (sic)" (ACTA, 4/10/1912).

Outro evento eram as conferências públicas. A sua preparação envolvia a produção de um texto escrito, seguido da leitura oral para o público ouvinte e, por fim, havia os comentários. Como se pode perceber no seguinte relato, houve ocasião em que o vice-presidente "leu uma bem feita e organizada conferencia sobre assumpthos espiritas, que muito agradou a todos os presentes"[11]. Esses momentos eram destinados, geralmente, ao público externo e tinham como objetivo propagar e divulgar a doutrina com a intenção de atrair novos adeptos. As mensagens enviadas pelos guias espirituais orientavam que, nos momentos dessas sessões, as portas do Centro estivessem abertas para o público[12]; essa estratégia funcionava como uma forma de convidar os transeuntes para adentrar o espaço.

Por fim, as sessões comemorativas que aconteciam em datas significativas, especialmente em 25 de dezembro – dia de Natal e da fundação do Centro – e em 3 de outubro, quando se comemora o nascimento de Allan Kardec. Tais momentos caracterizavam-se pela intensa presença de objetos de leitura e de escrita, das poesias, jograis e outras formas de exposição que, geralmente, eram acompanhadas pelos gestuais.

Nas atividades do Centro, destacou-se a participação ativa e conjunta de homens, mulheres e crianças. A participação não se restringiu apenas aos que exerciam a condição de escrevente ou de leitor, visto que os demais membros participavam por meio da oralidade apresentando proposições que eram ouvidas e registradas em ata. Tal prática evidencia o protagonismo dos diferentes sujeitos que frequentavam o Centro. A comunidade de adeptos desempenhava variadas funções, como a de médium, encadernador, organizador de eventos festivos, bem como contribuía na distribuição de donativos às pessoas carentes, entre outras. As crianças atuavam nas sessões, especialmente nas comemorativas, lendo jograis, lendo faixas com frases e declamando poesias. Vimos que, antes da fundação do Centro, algumas mulheres já praticavam a doutrina, realizando sessões em suas residências. Com a institucionalização da doutrina, o

11 Acta, 7/9/1930.

12 Acta, 19/4/1907.

público feminino passou a desempenhar funções como as de médium, secretária, zeladora, encadernadora, bibliotecária. Além dessas atividades, elas foram, também, responsáveis pela propagação da doutrina na cidade e região. Assim, as mulheres, na condição de mães ou professoras, podiam lidar de maneira mais próxima com crianças e jovens, no sentido de divulgar e influenciar o interesse das novas gerações pela Doutrina Espírita. Em determinados momentos, a participação feminina foi ocultada, como, por exemplo, na fundação da entidade e no exercício do cargo de diretor, em que prevaleceram as figuras masculinas. Nessa perspectiva, essas mulheres desenvolveram várias atividades relacionadas com a produção do escrito, visto que algumas já se dedicavam à escrita por fruição, prazer ou trabalho.

## A escrita no Centro

A escrita espírita produzida no Centro buscou cumprir e atender às necessidades determinadas pela sua utilidade na instância. Suas funções e usos específicos eram a mediúnica[13], de assistência social e espiritual e a difusão de saberes da homeopatia. A psicografia constitui um dos principais bens simbólicos da Doutrina Espírita, e ocorre excepcionalmente por meio de uma manifestação espiritual, feita por intermédio de um médium. Allan Kardec ([1861] 2003) define, no "Livro dos médiuns", que os "medianeiros" têm uma aptidão para fenômenos de diversas ordens, fato que resulta em tantas variedades quantas são as espécies de manifestações. Além da dimensão espiritual, a escrita tinha funções no cotidiano da instituição, como, por exemplo, usos de ordem civil e pessoal, normativo, político, contábil, além da formação de redes de publicação entre os periódicos. Em alguns

13 Vale destacar que não pretendemos discutir aqui se a produção psicográfica é proveniente de um ato "natural" ou "sobrenatural" ou, ainda, refletir sobre a veracidade dos fatos que envolvem essa escrita; mas, tão somente, analisá-la na perspectiva histórica, visto que consideramos os registros dessa escrita como uma "prática de cunho religioso que tem no texto psicográfico seu produto cultural imediato" (SILVA, 2012, p. 19). Assim, tomamos esses escritos como documentos que foram produzidos com objetivo e finalidade determinados em um contexto específico, portanto, portadores de uma prática cultural letrada.

registros, por exemplo, os redatores abordaram acontecimentos de ordem pessoal e local considerados significativos para a comunidade. A ocorrência revela, acima de tudo, "não apenas o que a escrita fez das pessoas, mas o que as pessoas fizeram da escrita" (OLSON; TORRANCE, 1995).

A escrita manuscrita produzida na instituição teve algumas singularidades, como, por exemplo, a elevada quantidade de material produzido, a atenção e os cuidados com a materialidade na confecção e elaboração desses registros por meio da encadernação dos livros. Entre os materiais utilizados para essa escrita, destacamos os diversificados tipos de papéis, tinta, lápis, caneta, penas e outros. A aquisição desses objetos era feita no comércio local em espaços denominados de "armazéns", "vendas", ou na tipografia de "A Penna"[14]. Havia ainda a oferta dos serviços de encadernador para a confecção dos livros manuscritos. O acesso a tais serviços revelou que a cidade dispunha de certas condições de urbanização e, principalmente, que havia uma demanda por tais objetos. O estudo revelou ainda a dinâmica e os interesses que envolviam as relações comerciais. Um exemplo é o do proprietário do Armazém 1º de Janeiro, Frederico Dantas de Castro, que fazia questão de declarar que era protestante, mas isso não o impedia de comercializar com diferentes instituições religiosas, com as quais mantinha boas relações, conforme se explicita em um dos anúncios dos cartões – "vendas sem excepção"[15] – e em um tom meio que de desafio diz: "ver para crer".[16] O ato de colaborar com o Centro, ofertando esse tipo de material, ainda poderia lograr algum êxito ao seu proprietário diante dos consórcios da instituição espírita.

A estratégia utilizada pelo proprietário serviu como meio para divulgar e propagar seu estabelecimento comercial, além de servir para conquistar e garantir a preferência dos clientes, independentemente dos seus pertencimentos religiosos.

---

14 A tipografia de "A Penna" foi responsável pela publicação de um jornal com o mesmo nome que circulou de 1897 a 1943, ambos fundados por João Gumes. O jornal "A Penna" era composto por quatro páginas; tratava de questões sociais, econômicas, políticas e culturais da cidade, bem como de problemas de ordem estadual, nacional e internacional (REIS, 2018).

15 Cartão do Armazém 1º de Janeiro, Livro de atas do Centro Psychico de Caetité (1908).

16 Cartão do Armazém 1º de Janeiro, Livro de atas do Centro Psychico de Caetité (1908).

Na escrita impressa realizada pelo Centro, destacou-se a produção do jornal "Lux", publicado no período de 1913 a 1933.[17] A sua criação fez parte das estratégias utilizadas pela instituição para divulgar e propagar a doutrina, como também para enfrentar as tensões e os conflitos com o poder episcopal recém-criado na cidade. Portanto, o impresso configurou-se como um meio de formar e instruir os adeptos e os não adeptos, além de ser um canal importante para a conquista de novos sectários. Os redatores do "Lux" eram, em sua maioria, vinculados à diretoria da instituição, a exemplo de João Gumes. Em seus escritos no jornal, Gumes procurou mobilizar um amplo repertório construído ao longo de sua vida, tanto de leitura e escrita, quanto do Espiritismo. A habilidade com as palavras possibilitou que seus textos expressassem o domínio e o conhecimento da doutrina, que foram adquiridos por meio de intensa leitura e de processos formativos dentro da própria instância religiosa.

De acordo com Bourdieu (1983), a produção da linguagem entre dois locutores é perpassada pela "força simbólica", o que implica a relevância do capital de autoridade. A construção simbólica desse capital ocorre no campo ao qual o sujeito está vinculado. Acreditamos, dessa forma, que os redatores do "Lux" – a exemplo de João Gumes, que fez uso do seu capital de autoridade ao propor para o Centro o desafio de se produzir uma gazeta de propaganda da Doutrina Espírita –, também se valeram da sua autoridade respaldada. Apesar das restrições impostas pelas autoridades católicas à leitura do jornal espírita, o impresso foi acolhido por uma parcela da população, possivelmente em função do capital cultural das pessoas envolvidas com a sua produção. Fato é que, ao ser lido pela população, o "Lux" cumpria a sua função de agente de letramento religioso, ao propagar e divulgar os preceitos filosóficos e morais em que se fundamenta a doutrina.

Por sua vez, o tempo de existência do jornal "Lux" é um indício de que o impresso cooptava leitores permanentes – possivelmente o maior número estava entre os adeptos e simpatizantes da doutrina, contudo não se restringindo apenas a esse público. As disputas e os embates que se

17 A proposta era produzir uma publicação mensal, mas, por questões de ordem financeira e possivelmente pelas polêmicas com os impressos católicos, a circulação do "Lux" foi instável e irregular.

estabeleceram entre os espíritas e os católicos na tentativa de garantir a legitimidade do espaço religioso foram divulgadas pelos impressos confessionais da cidade, principalmente pelo "Lux", o que constitui prova contundente de que o jornal espírita também era lido por outros grupos religiosos, especialmente, os católicos. Disso se depreende que o impresso teve certa "perenidade" e "vitalidade" (GALVÃO; FRADE, 2017), elementos que podem ser atribuídos aos periódicos religiosos que concentram a sua força na formação de leitores. Logo, a fidelidade dos leitores adeptos da Doutrina Espírita colaborou com a relativa duração do impresso, que circulou com algumas interrupções.

O estudo do jornal "Lux" revelou o que outras pesquisas sobre impressos espíritas, como a de Rocha (2014), já evidenciaram: que um dos seus escopos principais era divulgar as ideias de Kardec e as publicações por ele produzidas. Por seu turno, a imprensa foi uma instância em que os redatores puderam manifestar seus posicionamentos político-ideológicos, além de se constituir como espaço público de defesa dos ataques do clero católico.

Entre as ações de letramento desenvolvidas pelo jornal "Lux", ressalta-se a literária, que acontecia por meio da publicação e comentário das obras espíritas. Essa ação foi relevante na medida em que visava informar e formar o público leitor, além de mantê-lo atualizado quanto à produção, difusão e venda dos impressos espíritas, especialmente sobre a revista Reformador.

## A leitura no Centro

A análise das fontes sobre as práticas de leitura no Centro possibilitou evidenciar que os textos, independentemente do nível de complexidade, estavam à disposição de públicos distintos. Entretanto, para a sua leitura, estudo e apreensão era necessário o papel do leitor-mediador "autorizado", pessoa encarregada de fazer a mediação entre os textos e os leitores, conferindo os sentidos considerados "adequados" às leituras. O leitor-mediador "autorizado" era o responsável tanto por fazer a tradução

de um texto em francês, como também pela exposição de um tratado filosófico sobre a Doutrina Espírita, de modo a torná-lo inteligível ao público ouvinte. Nos textos religiosos, em especial, a liberdade de interpretação dos sujeitos é controlada pela modalidade partilhada do ler, visto que as leituras realizadas na comunidade são feitas em voz alta e, principalmente, pela figura do leitor mediador, que busca lhes imprimir um sentido "autorizado" (BOURDIEU, 2008).

Com relação a esse controle inerente à leitura religiosa, partilhamos dos resultados de outras pesquisas sobre o tema. O estudo realizado por Viñao Frago (1993) revelou, por exemplo, que a leitura da Bíblia, na Alemanha do século XVI, após as reformas de Lutero, se restringia apenas à elite, pois esse era considerado o grupo apto e que tinha condições adequadas de realizá-la, além de não representar perigo para a ordem social instaurada. Entretanto, segundo o autor, o povo e as crianças necessitavam de orientação, tutela, disciplina mental e social para a correta interpretação dos seus textos. Vê-se que, na apropriação dos textos religiosos, a liberdade do leitor é controlada, de forma que a intensidade da presença do leitor-mediador "autorizado" tenta limitar a capacidade de interpretação desses leitores. Assim, confirma-se a assertiva de Chartier (1990, p. 123), segundo a qual abordar a leitura é operar ao mesmo tempo com duas tensões: "a liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la". No Centro Psychico, tais tensões estiveram presentes e eram inerentes à própria doutrina, visto que se pregava que o leitor tinha liberdade para ler produções contrárias aos preceitos espíritas; entretanto, a função exercida pelo leitor-mediador autorizado atuava de forma a imprimir aos textos a correta apreensão do seu sentido. Portanto, pode-se dizer que a liberdade de leitura dos leitores era condicionada.

Os títulos das leituras indicavam que estavam pautadas no efeito de legitimidade, visto que seguiam uma prescrição normativa mais ampla definida pela política da Federação Espírita Brasileira (FEB), que, por sua vez, se fundamentava nas prescrições definidas pelo "Catálogo racional das obras para se fundar uma biblioteca espírita". Constatou-se que havia

a prática da leitura intensiva,[18] sobretudo do Pentateuco, formado pelos cinco livros básicos em que se fundamenta a Doutrina Espírita, de autoria de Alain Kardec: "Livro dos espíritos" (1857), "Livro dos médiuns" (1861), "Evangelho segundo o Espiritismo" (1864), "O Céu e o inferno" (1865) e "A Gênese" (1868). Essas obras são identificadas como pilares da doutrina, por enfatizarem os aspectos ligados ao tripé ciência-filosofia-religião, sustentáculo do Espiritismo para os kardecistas, e são apresentadas em termos que evocam confiabilidade e legitimidade em relação às teses que defendem.

Como já apontado por outros estudos, a leitura intensiva dos textos sagrados é uma característica inerente à prática de letramentos religiosos, visto que nesse tipo de leitura há uma retomada constante dos textos, como uma forma de se apreenderem e se memorizarem os princípios da doutrina. Essa maneira de ler "assegura eficácia ao texto, graças ao trabalho de apropriação lento, atento e repetido" (CHARTIER, 1996, p. 88). Os principais textos da doutrina foram lidos e relidos, então, com o intuito de incorporar nos leitores e ouvintes os seus preceitos. Além das obras do Pentateuco, foram também lidos, de forma intensiva, alguns livros de Léon Denis, mensagens mediúnicas e o livro "Os quatro evangelhos" de Roustaing.

A importância atribuída à leitura pelos espíritas pode ser percebida de maneira similar à forma como os protestantes da América dos séculos XVII e XVIII se relacionavam com ela. Para esse grupo religioso, a "fé e a leitura" estavam interligadas de maneira indissociável, o que define uma cultura vinculada à familiaridade com o texto bíblico (CHARTIER, 1991, p. 133), haja vista que o texto, antes de ser lido individualmente, era enunciado em voz alta no grupo familiar ou na comunidade de leitores por um mediador, que conferia ao escrito uma interpretação legítima. O diretor do Centro, ou um membro

18 De acordo com Chartier (1998, p. 28), na leitura intensiva o leitor era "confrontado a um *corpus* limitado e fechado de livros, lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração", cuja prática baseava-se na "escuta", na "memória", "reverencial e respeitosa", dos livros religiosos, especialmente da Bíblia. Esse tipo de leitura marcou o universo de referências dos leitores da Idade Média, visto que, na época, era restrito o acesso aos livros; portanto, o contato com um número limitado de textos conduzia, normalmente, à retomada da sua leitura.

previamente designado para assumir a condição de leitor/mediador, era o portador de uma "linguagem autorizada" (BOURDIEU, 2008), não apenas no domínio da capacidade linguística e do conhecimento, na medida em que havia mediadores que não eram alfabetizados, mas especialmente como instrumento de poder que impõe um modelo de recepção, que confere um sentido controlado às leituras, vinculado aos preceitos da doutrina. Essa prática buscava assegurar que, entre os leitores, houvesse uma certa homogeneidade na interpretação dos textos.

## Conclusão

O estudo permitiu revelar, como já afirmado, aspectos da história da cultura escrita e da história da educação ainda pouco investigados no Brasil, evidenciando que outras instâncias, além da família e da escola, como, por exemplo, as práticas religiosas, atuaram como agentes de letramento, configurando um tipo específico de relação com o escrito, como foi o caso do **Centro Psychico de Caetité**. Nele, havia intensa produção da escrita manuscrita e impressa com a utilização de variados suportes, como atas, cartas, livro da farmácia homeopática, jornal, entre outros. É possível afirmar ainda, que a escrita produzida atendeu a uma funcionalidade intrínseca à doutrina, ou seja, a funções que eram então associadas à dimensão religiosa: mediúnica, de assistência social e espiritual e a difusão de saberes da homeopatia.

A análise da produção escrita no Centro revelou o que outros estudos têm mostrado, principalmente quando se trata de uma instância religiosa em que o oral e o escrito estão fortemente imbricados. No caso do Espiritismo, especificamente, embora ele seja conhecido como uma doutrina que se pauta no estudo dos livros, não é possível separar a relevância e o papel da oralidade para o grupo. No Centro Psychico, a dimensão do oral é incontestável não somente em ocasiões de leitura orientada, mas principalmente devido à longa atuação do médium falante Virgílio Cotrim[19].

19 Não tivemos acesso aos dados biográficos de Virgílio Cotrim. Presume-se que se tratava de um homem de origem popular, pardo que não possuía pertencimento social ou econômico de

O médium, diferentemente de outros que transmitiam as mensagens por meio da escrita, fazia-o por meio da oralidade. As mensagens eram consideradas portadoras de "autoridade", uma vez que foram enviadas pelos guias espirituais que se encontram em um nível de desenvolvimento mais elevado. Depois de emitidas, eram registradas em ata. Tal aspecto revela que as relações entre o oral e o escrito não são dicotômicas e antagônicas, mas complementares, considerando que a interdependência entre as duas maneiras de manifestação da palavra servia até mesmo como forma de afirmar a legitimidade de ambas.

A produção da escrita mediúnica reflete a especificidade dessa instância, a presença de um ethos religioso, expresso por meio da psicografia. Os usos decorrentes dessa escrita visavam, sobretudo, atender aos preceitos em proporcionar o conforto físico, espiritual e moral daqueles que recorriam ao auxílio da instituição. Outro aspecto dessa escrita envolvia a funcionalidade interna (VIÑAO FRAGO, 1993), visto que partia da necessidade de seus adeptos em atenderem a demandas de naturezas diversas: funções de ordem civil e pessoal, normativa, formação de redes de publicação entre os periódicos e a contábil. A escrita aí produzida também atendeu às demandas da dimensão cotidiana, registrou cenas ordinárias do fazer e do viver (CERTEAU, 2001) do grupo e da comunidade local e regional. Assim, além de cumprir os objetivos aos quais se destinavam esses saberes, buscava, sobretudo, difundir o proselitismo religioso e conquistar adeptos para a doutrina.

Embora o ato de ler seja um aspecto inerente à Doutrina Espírita, a análise das práticas mostra sua inscrição em contextos históricos específicos e o papel ativo que desempenhavam na formação dos sujeitos e na construção da identidade do adepto do Espiritismo: ser espírita era ser leitor e constante estudioso das obras de Kardec e de outros autores que escreveram sobre o tema em uma perspectiva científico-filosófico-religiosa. Nesse sentido, as ações decorrentes da leitura definiam a própria

---

destaque, como também não tinha relação com a cultura escrita. Tornou-se sócio do centro em 1907, por indicação de João Gumes. Na instituição destacou-se pela vasta produção de escrita mediúnica resultante da manifestação da fala, haja vista que ele era médium falante.

condição de ser um espírita, sobretudo porque dessa leitura dependia o desempenho e o progresso moral e espiritual do adepto.

Tal leitura, no entanto, ocorria em situações e de modo bastante particulares, que nos remetem às próprias especificidades das práticas de letramento religiosas (STREET, 2014): coletiva e oralizada, gestualizada, realizada no interior de uma comunidade de leitores, mediada e controlada, na medida em que se tratava de uma leitura fundamentada em valores doutrinários.

## Referências

AUBRÉE, Marion; LAPLANTINE, François. **A mesa, o livro e os espíritos**: gênese, evolução e atualidades do movimento social espírita entre França e Brasil. Tradução de Maria Luiza Guarnier *et al*. Maceió: Edufal, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. Tradução: Sérgio Miceli. São Paulo: Edusp, 2008.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. **Eurípedes Barsanulpho e o Colégio Allan Kardec**: capítulos da História da Educação nas terras do Paranaíba e do Triângulo Mineiro (1907-1918). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minhas Gerais, 2006.

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a oralidade e a escrita**: a etnografia nos candomblés da Bahia. Salvador: Edufba, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano:** artes de fazer. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. *In*: **História da Vida Privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

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

FUCKNER, Cleusa Maria. **Lar escola Dr. Leocádio José Correia**: história de uma proposta de formação na perspectiva educacional Espírita (1963-2003). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46520. Acesso em: 18 jan. 2015.

FURET, François; OZOUF, Jacques. **Lire et écrire**: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Minuit, 1977.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. *In*: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs.). **História da educação em Minas Gerais**: da colônia à República. República, Uberlândia: Edufu, 2019. v. 3.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. *In*: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al*. (orgs.). **História da cultura escrita:** séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ISAIA, Artur Cesar. Espiritismo, República e progresso no Brasil. *In*: HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro da; ISAIA, Artur Cesar. **Progresso e religião**: A República no Brasil e em Portugal (1889- 1910). Uberlândia/MG: Edufu; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007. p. 283-306.

KARDEC, Allan. **O livro dos médiuns ou Guia dos médiuns e dos evocadores**: espiritismo experimental. Tradução de Guillon Ribeiro da 49. ed. francesa. 71. ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2003.

LEWGOY, Bernardo. **Os espíritas e as letras:** um estudo antropológico entre cultura escrita e oralidade no espiritismo Kardecista. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br. Acesso em: 21 jun. 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Alquimias da escrita:** alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLSON, David Richard; TORRANCE, Nancy (orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

REIS, Joseni Pereira Meira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A escrita no Centro Psychico de Caetité, Bahia: funções e usos (1905-1930). **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020a. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38126/html. Acesso em: 10 jan. 2021.

REIS, Joseni Pereira Meira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura no Centro Psychico de Caetité, Bahia, Brasil (1905-1930). **Revista História da Educação**, [*s. l.*], v. 24, 2020b. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/97334. Acesso em: 10 jan. 2021.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito**: O caso de João Gumes (Caetité-BA, 1897-1928). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLLBM. Acesso em: 12 fev. 2019.

REIS, Joseni Pereira Meira. **Letramento em uma instância religiosa: o caso do Centro Psychico de Caetité, Bahia (1905-1930). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:** http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-BA7NDQ. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROCHA, Alessandro Santos da. **A imprensa espírita e suas estratégias pedagógicas em fins do império brasileiro (1869-1882)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/SC, 2014.

SILVA, Cintia Alves da. **As cartas de Chico Xavier**: uma análise semiótica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=299&tp=pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria José de. **Modos de participação nas culturas do escrito de uma comunidade rural no norte de Minas Gerais. 2009.** Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8R2JCY. Acesso em: 23 abr. 2019.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento, no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.**

**VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetização na sociedade e na História**: vozes, palavras e textos. Tradução Tomaz Tadeu da Silva *et al*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WEBER, Beatriz Teixeira; SCHERER, Bruno. Opções de intervenção social do espiritismo: O Lar de Joaquina (Santa Maria/RS). **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano 5, n. 3, 2012. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30254. Acesso em: 20 dez. 2019.

## Fontes

CENTRO ESPÍRITA ARISTIDES SPÍNOLA. Livro de atas. Caetité, 1905-1930.

CENTRO PSYCHICO DE CAETITÉ. Livro de atas. Caetité, 1908.

# CAPÍTULO 16

## O ensino do Desenho e outras nuances artísticas na Revista do Ensino[1]

*Ismael Krishna de Andrade Neiva*

A história da educação em Minas Gerais possui um rico acervo de fontes variadas, sejam vinculadas à legislação, pareceres, materiais didáticos, registros de salas de aula, além de fontes provenientes de jornais e alguns periódicos impressos importantes. Dentre esses periódicos, tem se destacado nas mais diversas produções acadêmicas a publicação denominada "Revista do Ensino". A "Revista do Ensino" foi um impresso pedagógico oficial direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública mineira. A Revista foi criada originalmente em 1892 durante o governo de Afonso Penna, mas logo foi desativada, retornando em 1925, durante o governo de Melo Vianna. Funcionou ininterruptamente até 1940, sendo interrompida por ocasião da Segunda Grande Guerra, retornando em 1946.

1 Texto baseado na Tese defendida em 2016 intitulada "O Ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)", sob orientação da profa. Thais Nivia de Lima e Fonseca. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA2JFY. Acesso em: 16 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento do CNPq por meio de bolsa de Doutorado-sanduíche.

Sua publicação, nessa etapa derradeira, se deu até o ano de 1971, quando foi publicada sua última edição, a de nº 239, durante o governo de Rondon Pacheco. Ao analisar os períodos de publicação da "Revista do Ensino", percebe-se que ela esteve presente em períodos distintos da república brasileira, iniciando pela República Velha, passando pela Revolução de 30, por toda a era Vargas incluindo o Estado Novo, pelo período democrático (1946-1964) e pela ditadura militar. A "Revista do Ensino" pode ser entendida como o impresso pedagógico mais importante de Minas Gerais, não só pela sua periodicidade extensa, mas também pelo protagonismo no que tange aos processos de formação dos educadores mineiros. De maneira geral, a "Revista do Ensino" tinha duas funções: informar e orientar o professorado mineiro sobre os grandes temas da educação em circulação no Brasil e em outros países, e servir como um meio de divulgação das obras realizadas pelos governos mineiros. Segundo Biccas,

> A Revista do Ensino, por suas características – ser uma revista periódica, mensal, e pelos tipos de seções, artigos, etc. – acaba, de certa forma, por promover um elo entre professores mineiros, até então isolados (Minas tinha uma grande população rural espalhada em centenas de municípios, distritos e vilas). Para muitos professores, a Revista constituiu-se na única forma de ter um panorama regional, nacional e internacional do que ocorria na educação (BICCAS, 2008, p. 44).

Dentre os vários artigos publicados nas suas 239 edições, a "Revista do Ensino" apresenta ao professorado mineiro e demais leitores, o posicionamento oficial do Estado e, no que interessa a este texto, as orientações específicas para o ensino do Desenho e outros temas correlatos. Em 16 de junho de 1925, a "Revista do Ensino", em seu volume 04, trouxe um artigo intitulado "O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos". O artigo em questão é a reprodução da introdução de uma obra de grande circulação, "O estudo do desenho" (1921), de autoria do professor Anibal Mattos.[2] No artigo da "Revista do Ensino", Anibal Mattos faz uma exaltada justificativa do estudo do desenho e da cultura dos sentimentos estéticos no

2 Anibal Mattos (1886-1969) estudou na Escola Nacional de Belas Artes e mudou-se para Belo Horizonte em 1917, convidado por Bias Fortes para comandar o ensino de desenho escolar em

ambiente escolar, pois a apreensão desses saberes auxiliaria sobremaneira na inserção do Brasil no rol dos países industrializados. O autor discorre sobre como os países industrializados, em especial os Estados Unidos, Inglaterra e França investem nos liceus e escolas de arte e desenho, fazendo uma associação direta dessas habilidades com a produtividade industrial.

> O governo inglês viu que o futuro de seu imenso comércio de exportação dependia dos progressos artísticos dos seus produtos. Se em nosso país existisse o prestigioso cuidado que merecem as artes, não dependeríamos tão diretamente das outras nações do globo, porque a nossa produção encontraria hábeis auxiliares (MATTOS, 1925, p. 82).

Segundo Mattos, combater o analfabetismo seria uma medida importante de salvação pública, assim como o ensino e estudo do Desenho, pois o uso dessas habilidades impulsionaria o país ao rumo do progresso, que se daria com o desenvolvimento concomitante da indústria, da agricultura e do comércio. Para atingir esse fim, o professor Anibal Mattos propôs a fundação de liceus de artes e ofícios, de institutos profissionais para homens e mulheres, de escolas de educação física e manual e de cursos de desenho e trabalhos manuais nas escolas existentes. Desses cursos, segundo Mattos, sairiam professores preparados para aplicar as ideias da moderna pedagogia que "ensina primeiro a trabalhar e depois a tirar partido do que sabe", em clara referências aos métodos escolanovistas que se baseavam na pedagogia ativa. Finalizando o artigo, nas palavras de Mattos:

> As conquistas modernas são puramente da inteligência e povos independentes são aqueles que podem viver do seu trabalho, exercendo com segurança a sua proveitosa atividade. Para isso é indispensável à educação artística, o conhecimento das artes liberais e mecânicas, em suma o desenho e a cultura dos sentimentos estéticos (MATTOS, 1925, p. 83).

No volume 7, de 27 de setembro de 1925, a "Revista do Ensino" traz, em seu artigo principal, na seção denominada "Pedagogia", um texto escri-

---

Minas Gerais. Foi professor da escola normal e importante agente na formação de um campo artístico na então jovem capital mineira.

to por Lucio José dos Santos, que na ocasião ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais. O artigo intitulado "Educação Estética", apresenta a necessidade de uma educação voltada para a formação moral dos indivíduos, ideia essa que se assemelha aos ideais da pedagogia estética de viés romântico, principalmente os desenvolvidos por Kant e Schiller (KANT, 1995). Citando Rousseau e Aristóteles, o autor indica a necessidade da educação voltada para o aperfeiçoamento moral. Para isso, existe a necessidade de uma educação estética, que ajude a equilibrar a educação voltada somente para as ciências e técnicas. Contudo, a educação não poderia pender demasiadamente para a estética, pois "as crianças que se acostumaram unicamente às impressões estéticas facilmente se encaminham para a vida sensual e efeminada e freqüentemente (sic), apesar do refinamento do gosto, caem na rudeza brutal do coração" (p. 178). Segundo Lucio dos Santos, as pessoas unicamente educadas esteticamente perdem o senso de caridade, pois não reconhecem beleza na pobreza, se isolando dos pobres. Esse isolamento se dá, pois ao se associar a pobreza com o não belo, os sensíveis esteticamente tendem a distanciar do que não os agrada, não havendo espaço para o convívio nem para com a caridade. Lucio dos Santos finaliza do artigo dizendo:

> Que não venha jamais, nas nossas escolas, a preocupação estética prevalecer sobre o lado moral e religioso da educação. A arte não é um fim, é um meio, e como tal, só pode ser encaminhada para a realização do verdadeiro destino do homem que é, primeiro que tudo, um ser religioso e social. O ideal estético dos gregos não salvou da ruína sua grande pátria. Em Roma, Nero admirou o incêndio que causou, não se preocupando com o bem estar (sic) do seu povo (SANTOS, 1925, p. 178).

Percebe-se, nas palavras de Lúcio dos Santos a importância dada à religiosidade, sendo que, para ele, a finalidade do homem seria se tornar um ser religioso e social. Essa ênfase na religião como base moral e objetivo final da educação reflete muito bem os momentos que precederam a Reforma Francisco Campos, que em 1927 pôs, frente a frente, os grupos católicos e escolanovistas que disputavam entre si as questões relativas

à educação. Um dos primeiros embates se deu logo no início da reforma, quando Campos indicou a necessidade do estado se responsabilizar pelo controle e gerenciamento das escolas mineiras, o que desagradou os pensadores vinculados à Igreja católica. Para acalmar os ânimos, o governador Antônio Carlos promulgou um decreto que concedia a possibilidade de o ensino religioso ser ministrado nas escolas oficiais. Ademais, os embates entre escolanovistas e católicos se estenderam para a década seguinte, ressaltando que o relacionamento entre estado e Igreja foi se estreitando paulatinamente, principalmente após a Revolução de 30.

Em 1926, foi publicado o artigo "As crianças, em geral, possuem inclinação para o desenho", de Cláudio Brandão. O artigo em questão aponta que as crianças, antes de serem alfabetizadas, devem utilizar amplamente o desenho como atividade formativa lúdica, confundindo o ato de aprender com o de brincar. O autor indica uma atividade a ser feita com crianças em fase inicial de alfabetização, em que um jogo de adivinhação é proposto e as respostas devem ser desenhadas. O artigo apresenta uma predisposição inata das crianças ao desenho e que essa característica deve ser bem aproveitada pela escola. O artigo traz uma orientação de atividade a ser trabalhada com as crianças, a seguir:

> A professora escreve a palavra no quadro negro e explica o seu significado. Depois desenha o objeto que a palavra designa e a criança também o desenha, recortando-o em seguida no papel. Devem ser objetos com as quais ela esteja familiarizada como as representadas nos exercícios 1 e 2. É preciso que as linhas sejam simples e retas, para não haver muita dificuldade para os pequenos dedos inábeis. Como a palavra brincar é uma das principais no vocabulário de uma criança do primeiro ano escolar, a ordem pode ser dada oralmente: - Recorte algumas das coisas em que você gosta de brincar. As palavras **recorte** e **brincar** serão sublinhadas, se a ordem for escrita no quadro negro. O exercício 3 mostra o resultado dessa ordem obtido numa classe primária (BRANDÃO, 1926, p. 236-237, grifo do autor).

Interessante perceber a circulação de temas relacionados à psicologia infantil no Brasil, principalmente pelas mãos dos escolanovistas.

A ideia apresentada no artigo, que a criança deve utilizar o desenho de forma lúdica, confundindo o ato de aprender com o de brincar, sendo o desenho uma atividade inata das crianças, encontra respaldo nas teorias da educadora Maria Montessori. Em obra fundamental para o entendimento histórico, psicológico e sociológico da arte e do seu ensino, Herbert Read apresenta, no capítulo V da obra "A Educação pela Arte", as ideias de Montessori acerca da expressão espontânea nas crianças. Segundo o autor, citando a educadora

> Não podem existir quaisquer exercícios graduados de desenho que levem a criação artística. Esse objetivo só pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de uma técnica mecânica e da liberdade do espírito. É por esse motivo que não ensinamos desenho diretamente à criança. Nós a preparamos indiretamente, deixando-a livre para a misteriosa e divina tarefa de produzir coisas de acordo com seus próprios sentimentos. Assim, o desenho vem satisfazer uma necessidade de expressão, da mesma forma que a linguagem; e quase toda ideia pode buscar expressão por meio do desenho. O esforço por aperfeiçoar essa expressão é muito similar ao que a criança desenvolve quando se esforça para aperfeiçoar sua linguagem a fim de ver seus pensamentos traduzidos em realidade. Esse esforço é espontâneo; e o verdadeiro professor de desenho é a vida interior, que a partir de si mesma se desenvolve, atinge o refinamento e busca irresistivelmente nascer para a existência externa sob alguma forma empírica (READ, 2013, p. 125).

A "Revista do Ensino", cumprindo o seu papel formador do professorado mineiro, apresenta a transcrição de uma conferência realizada na Escola Normal Modelo pela professora da Instituição Maria Emília Castro, intitulada "Educação Estética na Infância". A conferência em questão tratou sobre a importância da arte na vida das crianças e da preparação que as instituições escolares devem ter para trabalhar com arte em seu cotidiano. A conferencista indica a necessidade de perceber previamente as tendências e capacidades criativas das crianças, que, em linhas gerais, estão mais ligadas à produção do que à apreciação, o que faria de toda criança

um artista em potencial. Pensando dessa forma, é importante a educação estética das crianças. Segundo Maria Emília Castro,

> Em observações por mim mesma colhidas, durante um ano, em crianças de 6 e 7 anos, pude constatar:
> 1)O desenvolvimento do senso estético da criança faz se muito lentamente e é muito diferente do adulto.
> 2)Este sentimento e educável
> 3)O mundo da arte é, na atualidade, completamente fechado aos alunos da escola primaria.
> Urge, portanto, que se comece, desde a entrada da criança na escola, a despertar-lhe o gosto, o interesse pelo belo. Como? Antes de tudo, a organização da escola (CASTRO, 1929, p. 9).

Nesse sentido, as aulas deveriam ser ao ar livre, para que as crianças ficassem sempre em contato com a natureza e a edificação escolar deveria conter vários ornamentos arquitetônicos e adornos, para que o simples passear pela instituição se assemelhasse a uma lição de arte. A escola deveria ser ornamentada pelos alunos constantemente, pois haveria assim mais sentimentos de intimidade. A atividade da ornamentação da escola seria uma ocasião especial para perceber as tendências artísticas presentes nas crianças.

> A decoração das salas de aula será, também, tarefa agradável em muito educativa. É mister, também, para a educação do senso estético, recorrer aos recursos artísticos do lugar onde se reside. A arquitetura fornece, mais que qualquer arte, as relações do útil com o belo. E a criança, que é por excelência construtora, não sentira dificuldades em compreender, num edifício de belo estilo arquitetônico, uma mistura de utilidade e arte (CASTRO, 1929, p. 10).

Os sentidos deveriam ser estimulados e desenvolvidos nas crianças, com atividades simples, como a confecção de um caderninho de desenhos, para que os alunos guardem suas memórias e lembranças de viagens e excursões, exercitando assim a habilidade de observar, além do próprio ato de desenhar cotidianamente. O ouvido seria estimulado com a entonação de hinos e canções. Essas atividades deixariam as crianças mais puras e democráticas. Finalizando, a professora associa a educação

estética com a educação física, conceito esse recorrente nas primeiras décadas republicanas, onde circulavam, de maneira intensa, os ideais higienistas de cunho modernizador.

> Agora, falando do belo, é necessário fazer que, cada criança, vivendo rodeada do belo, compreenda que deve também ser bela, e que poderá atingir ao máximo por meio do exercício físico. Entretanto, ver se á com tristeza a plástica confundir-se ai com um elemento novo: a vaidade da criança. E as relações de higiene e estética se nos apresentam sob a forma de luxo. Façamos notar que o traje mais rico é sempre desprezível, comparado a um corpo esbelto. Em suma, que a criança compreenda que a sua beleza se resume num conjunto de ritmos e de formas que se exprimem pela sua alegria. O riso deve, portanto, ser o deus escolar (CASTRO, 1929, p. 11).

Em 1935, foi publicado na "Revista do Ensino" mais um artigo de autoria do já citado professor Anibal Mattos, intitulado "As artes nas escolas rurais". O artigo é uma transcrição de uma conferência, e tem como objetivo ser uma referência sobre o ensino do desenho e da sua utilidade na vida no campo e nos ambientes rurais. Explanando sobre como o desenho foi sendo transformado de simples imitação ou cópia para atividade criativa, Mattos indica que foi com Colbert, ministro de Luiz XIV, que o desenho abandonou a vertente clássica de origem renascentista e adotou o tom utilitário, tornando-se importante fator na formação dos processos de produção artístico-industrial. Isso se deu porque na França, alteraram a metodologia do ensino do desenho, tornando-o mais acessível à educação do gosto pelo povo. O desenho, segundo Mattos, é bastante importante nas economias baseadas nas artes aplicadas e industriais, sendo encampado por uma pedagogia moderna que tem nos Estados Unidos seu maior expoente. Ele destaca a pedagogia americana que enfoca o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança, colocando-a em contato com grandes obras de arte e desenvolvendo trabalhos que mantém sempre a curiosidade infantil ativa. Valorizando a criatividade, que segundo o autor, seria a fonte do desenvolvimento intelectual, é necessário que as escolas usem essa característica no ensino de desenho e dos trabalhos manuais. Segundo Mattos,

> O desenho é a expressão gráfica pela qual o aluno mostra não só o que vê ou imagina, mas também o que projeta ou pretende executar. Mas o desenho deixou de ser, daí por diante, a matéria de finalidades isoladas, artístico por excelência, de formas convencionais, para tornar-se meio de expressão, como a palavra escrita. Deixou de ser um fim para tornar-se um meio; do trono de ouro do sonho e da fantasia veio para o postulado das realidades, como elemento educacional de primeira grandeza, desde a escola primária até as escolas superiores. Na escola primária, quer urbanas, quer rurais, o desenho tal como a linguagem falada e escrita, está intimamente ligado a observação, ao conhecimento, investigação, representação e utilidade das coisas. Como, porém, os intuitos da Escola Nova estão voltados para as atividades espontâneas dos alunos, no sentido de melhor conduzir a eclosão de suas personalidades, o desenho, como fator educacional, deve ter a feição realista de expressão gráfica das coisas, ou representação das imagens do mundo exterior ou inteiro, que impressionam (MATTOS, 1935, p. 158-159).

Essa fala de Mattos esclarece que o desenho deve ser compreendido como uma forma de comunicação assim como a linguagem, concepção esta defendida por outros artigos da "Revista do Ensino" e não como uma expressão artística. O desenho deve ser ensinado, no viés escolanovista, como forma de auxiliar a expressão das personalidades dos alunos, servido como maneira de representação gráfica das coisas que os cercam. Avançando no artigo, Mattos indica que o ensino do desenho nas escolas rurais deve ser diferente do ensinado nas escolas urbanas, pois as especificidades do campo devem ser levadas em conta, com o ensino valorizando a formação profissional dos agricultores. Além disso, o desenho ensinado no campo deve se relacionar ao maquinário, às ferramentas, aos insetos que devem ser combatidos. Em suma, o desenho deve se relacionar com as realidades das escolas rurais. Na conclusão de sua fala, Mattos, coberto de um sentimento patriótico e ufanista bem propício aos anos que antecederam ao Estado Novo, indica que a salvação do Brasil está na agricultura e na indústria. Seguem as inflamadas palavras de Mattos:

> Temos que falar ao povo, ao professor, aos governos, que romper os grilhões da indiferença, que sacudir o Brasil e provar que ele não é mais o gigante que dorme, mas uma nação que espera confiante e ansiosa, o resultado do esforço dos seus filhos, desse esforço que vai exigir a ação dinâmica de gerações, mas que será um dia vitorioso, uma vez que cuidemos de impulsionar o trabalho no solo e de formar indústrias, que possam ter a vida real, que não sejam extravagâncias ávidas de protecionismos escandalosos. Temos que voltar ao trabalho da terra, ao trabalho do homem. Aí está a síntese do pensamento de Alberto Torres e de João Pinheiro: Criar uma mentalidade moça e vibrante, rumo a terra: Despertar o amor pelo solo, fazê-lo produzir nessa arrancada luminosa das novas Bandeiras que vão dar ao Brasil os homens do futuro, esses que formarão o trabalho das oficinas e da terra – o trabalho nobre e alto, útil e abençoado da Pátria Brasileira! (MATTOS, 1935, p. 161).

Essa fala carregada de sentimentos cívicos e patrióticos apresenta, pela primeira vez nessas fontes aqui utilizadas, que a salvação para o Brasil estaria também no trabalho do campo e não apenas nas indústrias (CAPELATO, 1998). Esse sentimento está ancorado aos ideais de valorização do trabalho presentes em vários ambientes, sejam eles políticos, pedagógicos ou do cotidiano. Finalizando, Mattos indica que essas ideias seriam as mesmas de Alberto Torres[3] e João Pinheiro[4].

Em 1937, ano do golpe de estado onde Getúlio Vargas se mantém no poder após o governo provisório, iniciou-se por todo o país, de maneira oficial, uma divulgação maciça de propagandas políticas de cunho cívico

3 Alberto Torres (1865-1917) é um dos principais expoentes do pensamento autoritário de matriz nacionalista brasileiro. Crítico da aplicação de ideias liberais pensadas para outros para outros países e introduzidas no Brasil sem a participação primordial do estado. Percebia a influência do meio na formação do homem brasileiro e defendia um nacionalismo não dependente das grandes nações, valorizando o trabalhador brasileiro. "Defendia um programa de volta do imigrante da cidade para o campo, que lhe parecia possível, se o poder público garantisse ao proletariado urbano o acesso à propriedade da terra para a produção de bens de consumo que a grande cultura abandonara" (FAUSTO, 2001).

4 João Pinheiro foi o governador de Minas Gerais que conduziu uma reforma no sistema educacional do Estado em 1906. Essa reforma modernizante e civilizatória ampliou o número de escolas em Minas e centralizou a fiscalização e o controle sobre elas. As características e singularidades do ensino mineiro durante essa Reforma foram trabalhadas no início deste capítulo.

e patriótico, e os sistemas de ensino e as escolas se tornaram difusores dessa propaganda (GOMES, 1982). O civismo e o nacionalismo já estavam presentes em alguns artigos da revista do Ensino e essas ideias já circulavam de maneira efusiva no Brasil desde os finais dos anos 1920. Nessa linha de raciocínio, é publicado na "Revista do Ensino", o artigo denominado "Desenho", de autoria de Zely Knupfer. O início do artigo apresenta alguns elementos já descritos em artigos anteriores, como a exaltação dos ideais da escola nova; da importância do desenho na educação infantil como algo espontâneo nas crianças; o desenho como fator que despertaria as crianças para a arte e formaria o senso estético; e que o desenho deveria ser tratado como uma forma de linguagem. Para a autora, o desenho seria a base para todas as disciplinas e deveria estar presente em todas as aulas como auxiliar, para tornar as aulas intuitivas, atraentes e claras, sendo que o professor deveria desenhar nas aulas para conseguir prender a atenção dos alunos. Outro auxílio possível para o desenho poderia ser suprir a deficiência de material escolar, pois os professores e alunos poderiam desenhar os temas das aulas, em uma clara opção por um desenho utilitarista com um fim determinado. Citando Rui Barbosa, a autora justifica que nas nações desenvolvidas, o desenho é à base dos sistemas educacionais, mas que no Brasil isso não acontece, pois os professores não estão bem-preparados, pois utilizam métodos pedagógicos não amparados na psicologia moderna. Associando as pedagogias modernas advindas da escola nova com a ideia de valorização do trabalho pertencente ao contexto político vigente, a professora Zely indica que trabalhar o Desenho ajuda a desenvolver nas crianças e jovens o sentido da vista; a memória; a atenção; à vontade e o raciocínio. Além disso, deve se valorizar o ensino pelo seu conhecimento prático. Assim como é importante ao homem saber usar um machado, um martelo, uma foice ou uma enxada, é importante saber desenhar uma flor, um animal ou uma paisagem. As artes mecânicas necessitam que os trabalhadores saibam desenhar, assim como as mulheres devem saber desenhar para conseguir costurar ou bordar melhor, por exemplo.

O extenso artigo se mostra um pouco repetitivo em relação aos temas e ideias já apresentadas em outras publicações da "Revista do Ensino", mas alguns pontos merecem destaque. Ao refletir sobre o ensino do

desenho em outras épocas e as concepções pedagógicas escolanovistas, Zely Knupfer diz que:

> Os antigos tinham vários processos, hoje condenados pela escola nova por não estarem de acordo com os seus dogmas. Começavam o estudo do desenho pelos seus elementos; a criança nunca poderia se interessar e os seus resultados seriam quase nulos. Consideravam também a geometria como base do desenho; na escola de hoje trata-se da geometria, trançando figuras geométricas com réguas e outros instrumentos, ao passo que o Desenho é encarado quanto às figuras feitas pelos alunos, o seu trabalho, que lhes vem do próprio engenho (KNUPFER, 1937, p. 19).

Interessante perceber como a Escola Nova é um marco fundamental na educação brasileira, sendo considerada divisora de águas nas concepções metodológicas. Demarcando essa divisão, para a autora, antes da escola nova o desenho visava a formação de artistas, e no viés moderno, visava a formação intelectual e o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Zely propôs também a seguinte divisão e ordenação do ensino do Desenho nos cursos primários:

Nos 1ºs e 2ºs anos – Desenho espontâneo, desenho do natural e desenho ilustrativo.

Nos 3ºs e 4ºs anos, desenho de silhueta, desenho de memória, desenho por ditado e desenho decorativo.

No "desenho espontâneo", o objetivo é aproveitar a capacidade gráfica e espontânea como base para o ensino do desenho natural. O "desenho do natural" é o desenho de objetos, animais e plantas e é o primeiro passo para se chegar às representações nítidas das observações infantis. O "desenho ilustrativo" é a representação gráfica da palavra lida e falada, sendo que o desenvolvimento dessa forma de desenho caminha ao mesmo passo que o desenvolvimento da escrita e da leitura. No "desenho de silhuetas", os alunos devem desenhar as "figurinhas negras, tiradas da natureza" enfatizando as formas e o contraste claro e escuro. No "desenho de memória", os alunos observam uma cena e depois desenham o que lembram, trabalhando o sentido da observação. No "desenho por ditado",

a professora contaria uma história e o aluno ilustraria ou representaria essa narrativa. Finalizando, no "desenho decorativo", os alunos fariam desenhos de adornos variados, além de bonecos e brinquedos. Interessante perceber que essa é uma ordenação progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo e no último nível, o desenho decorativo, há uma fusão entre o desenho e as atividades manuais na confecção de bonecos e brinquedos, em uma clara valorização do desenho com uma finalidade prática vinculada a alguma forma de trabalho. Nesse último tópico, a autora indica que os desenhos poderiam e deveriam ser usados para enfeites de festas e eventos cívicos e patrióticos, com representações de bandeiras e símbolos da nação.

Em 1938, um extenso artigo de autoria de Pirene Ventura Dias, intitulado "O Desenho na escola primária", apresenta os mesmos argumentos de textos anteriores e tece recomendações às professoras primárias. Esses argumentos e recomendações, em linhas gerais, são: dar importância ao desenho como atividade de formação intelectual e estética; entender a afeição da criança pelo desenho e a espontaneidade do traço infantil; e a observação de uma escala evolutiva na aquisição de habilidades relativas ao desenho. Essa escala evolutiva tem os seguintes graus: a gravura simples e sem sentido; a gravura com significado para a criança; e a gravura como produto da imitação e da imaginação. Esse processo culminaria com a aquisição da autocrítica, onde a criança consegue ver os próprios erros e corrigi-los, adentrando no último grau da evolução das habilidades, que seria o desenho narrativo. Na sua argumentação a autora cita, em uma parte do artigo, um estudo de um professor denominado Frank que revela o desenho infantil como base para um estudo etnológico comparativo. Nas palavras de Dias,

> Esse estudo foi posto em realce por Frank que procurou estudar a evolução do desenvolvimento psíquico e a evolução do desenho na criança em diferentes raças. O estudo comparativo mais interessante foi feito entre a criança branca e a negra. E verificou Frank que, no começo, a evolução do desenho é igual nessas duas raças. Mas na segunda infância a raça negra supera. As funções psíquicas do desenho na criança negra são precoces, enquanto que na criança branca o desenvol-

> vimento do desenho não é tão acentuado, ficando assim em inferioridade. Mas ao aproximar-se da puberdade (quatorze, quinze ou treze), o desenvolvimento mental da criança negra atinge o auge, chega à última etapa do desenvolvimento psíquico, enquanto que a criança branca continua a se desenvolver. E daí em diante a criança preta tem um apoucamento de mentalidade que não é observada na branca. É daí que se explica a inferioridade da raça negra. Atingida a puberdade o que se desenvolve espantosamente na criança negra são os instintos sexuais, que sufocam, por assim dizer, as funções mentais (DIAS, 1938, p. 218-219).

Essa fala, eivada de ideais eugênicos, mostra muito bem como a questão racial estava posta no Estado Novo. De um lado um discurso conciliatório e agregador baseado na integração racial e de outro lado a estigmatização e o preconceito contra as populações negras no ambiente escolar. Apesar de parte da propaganda estatal de viés nacionalista se basear na construção de um Brasil mestiço e integrador, percebe-se, por essa citação, que esses ideais racistas justificados por meio de uma pseudocientificidade, circulavam em uma publicação oficial do governo mineiro. Ainda mais com um discurso embasado na psicologia, bastante pertinente nos ambientes escolares mineiros principalmente após a fundação da Escola de Aperfeiçoamento. O autor finaliza o artigo indicando que as suas palavras auxiliariam os educadores mineiros na melhor utilização das metodologias do ensino do desenho, este pensado como uma atividade utilitarista.

O último artigo utilizado nesse texto foi "Desenho na escola primária". O artigo reporta ao professorado mineiro os testes realizados pela Escola de Aperfeiçoamento nas escolas do estado, objetivando avaliar o rendimento do ensino nessas instituições. Os testes foram aplicados e elaborados pelo Departamento de Educação, órgão técnico de assistência ao ensino da Secretaria da Educação, local de trabalho da autora do artigo. Interessados em saber como foi ofertado o ensino do desenho e como foi o seu aproveitamento, a equipe técnica aplicou o teste, no ano de 1945, aos alunos das 2ªs, 3ªs e 4ªs séries. O teste se configurou como uma prova de desenho espontâneo, sugerindo aos alunos a elaboração de um dese-

nho "bem bonito", sem maiores observações. Nas escolas da capital, nas turmas da 2ª série, foram aplicados mil testes aleatórios, sendo 500 para o sexo feminino e 500 para o masculino. As orientações do estudo tinham as seguintes questões: O que desenha a criança mineira da segunda série primária? Como esses alunos desenham? Os desenhos foram classificados em dez grupos, a saber:

1. Casa
2. Paisagem ou cena
3. Motivos relacionados com os estudos
4. Meios de transporte
5. Árvores
6. Flores e frutos
7. Animais
8. Figura humana
9. Móveis e utensílios
10. Decorativo-geométrico

Ao analisar e categorizar os testes verificou-se que 50,8% das meninas e 48,4% dos meninos desenharam sobre o tema Casa. Em segundo lugar ficou o tema paisagem, com 13% das meninas e 10,8% dos meninos. Segundo a autora, esse resultado é satisfatório, pois o tema paisagem indica o bom desenvolvimento técnico dos alunos, no sentido de que os desenhos desse tema necessitam de senso de profundidade e perspectiva. Em terceiro lugar ficaram os desenhos relacionados aos programas de linguagem, geografia, ciências e educação cívica, elaborados por 11,8% dos meninos e 6,4% das meninas. Esses resultados demonstram que o desenho vai sendo entendido na escola primária como um meio de expressão, como uma linguagem mais precisa que a palavra, na ótica dos avaliadores. Dentre os temas estão presentes os mapas de Minas Gerais, o rio São Francisco e a bandeira nacional, o que reflete o momento político de nacionalismo exacerbado, pois se tratava do último ano do Estado Novo e o país estava inserido na segunda guerra mundial, com tropas brasileiras em pleno combate. Voltando aos resultados, em quarto lugar ficaram os meios de transporte;

em quinto as árvores; em sexto as flores; em sétimo as figuras humanas; em oitavo os animais; em nono os móveis e utensílios domésticos e em décimo lugar as figuras geométricas. O desenho geométrico foi elaborado apenas por uma criança e podemos perceber que esse estilo de desenho não era muito aceito, ou não era considerado como um desenho bonito ou os alunos não o conheciam bem, visto que o desenho e a geometria já estavam desvinculados enquanto conhecimentos disciplinares desde 1906.

Analisando a qualidade dos desenhos, os avaliadores inferiram que entre os 7 e 8 anos de idade as crianças começam a desenhar com mais exatidão, sem representações muito fantasiosas ou incorretas, como um desenho que representa o sol junto às estrelas no céu; ou carroças com rédeas que se mantém sem os carroceiros; ou roupas nos varais de maneira irreal.

Outra característica apreendida pelos testes foi a falta de originalidade das crianças, pois as mesmas desenhavam temas advindos das "necessidades de exteriorizar as demandas da alma" sem muita originalidade, nas palavras da autora. Sobre a qualidade dos traços ou o valor artístico das obras, poucos desenhos se destacaram. A seguir, a figura que foi considerada como possuidora de bom senso artístico.

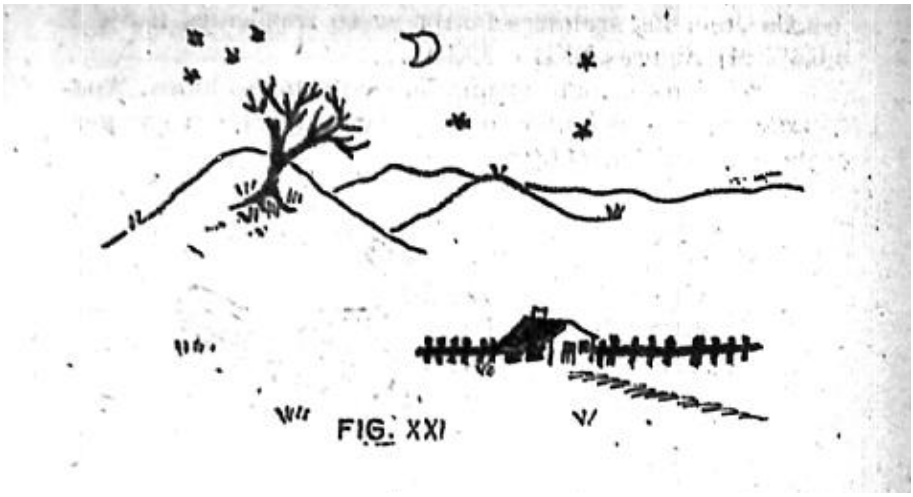



**Figura 1 – Desenho de paisagem.**
Fonte: Ferber (1946, p. 380).

Nota-se que a composição possuidora de boa qualidade artística é embasada nos preceitos academicistas, possuindo temática bastante semelhante às presentes nas obras impressionistas, repletas de temas bucólicos, da vida no campo e das belas paisagens. Dessa maneira, é possível inferir que, para a Secretaria de Educação de Minas Gerais e suas examinadoras, o desenho com qualidades artísticas satisfatórias é aquele que se aproxima mais das composições de cunho academicista.

A autora finaliza o artigo com as seguintes considerações:

> Pelo que ficou exposto, vê-se que fazer um bom desenho, sob o ponto de vista da lógica, proporção, perspectiva, etc., não é fácil para crianças da segunda série primária, ou seja, entre os 7-8 anos. No entanto, o desenho deve representar na escola papel tão importante quanto o da palavra. Um ensino sistematizado garantirá a sua aprendizagem, despertando o gosto das crianças mesmo para os desenhos geométricos ou decorativos. Tudo depende da maneira como for ensinado, pois a ilustre Mme. Artus Perrelet afirma em seu livro: - O desenho a serviço da educação – "Se a criança não pode escolher um grande número de verdades mentais é porque elas lhe são mal apresentadas, e a experiência demonstrou que ela assimilava as noções puramente intelectuais quando se tinha o cuidado de lhe oferecer tais noções sob forma adaptável à sua idade". E mais adiante: "Fiz alhures numerosas experiências e cheguei à conclusão de que a criança aprende muito bem a forma geométrica..." (FERBER, 1946, p. 381).

Para a autora, o mais importante do ensino do desenho é a metodologia aplicada, o como esse ensino é ministrado. Citando a professora Artus Perrelet, importante intelectual proveniente da Escola de Aperfeiçoamento, percebe-se que o ensino deve ser adaptado à idade das crianças e as suas características psicológicas e cognitivas (BARBOSA, 2002). Uma vez respeitadas essas características, a criança tem totais condições de aprender sobre qualquer assunto e qualquer conteúdo, inclusive as formas geométricas.

## Conclusão

Em linhas gerais, a partir de 1925, tem se, de maneira bastante ampla, a circulação e divulgação das ideias e preceitos advindos do escolanovismo. Temas como metodologias ativas, o uso da psicologia na educação, a valorização das necessidades e características das crianças se fazem presentes em todo o recorte cronológico estudado. Essa constatação faz sentido ao perceber que os anos 20, no Brasil, podem ser considerados como período de circulação dessas concepções escolanovistas e, em Minas Gerais, principalmente após a Reforma Francisco Campos, essas ideias circularam e foram aplicadas com mais intensidade. Além do escolanovismo, a ideia de que o ensino do desenho pode ser utilizado com uma finalidade para além da formação artística também circulou em profusão nos artigos da Revista do Ensino. Nos artigos apresentados nesse texto, percebe-se que o desenho foi pensado também como suporte para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho industrial.

Outra concepção presente nas publicações do periódico foi a indicação de que as crianças teriam uma habilidade ou aptidão inata para o Desenho, sendo esse considerado como uma forma de linguagem. Em suma, as ideias apresentadas pelos artigos da "Revista do Ensino" estão emparelhadas com os conceitos e ideais políticos e pedagógicos dos anos 1920 aos 1940, principalmente o escolanovismo e a valorização do trabalho. Pode-se perceber então que o poder público se prestou a divulgar esses conhecimentos, ampliando questões que julgava ser importantes e que deveriam ser debatidas e levadas para as salas de aula, pois a "Revista do Ensino" era destinada à formação de professores.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. As atividades de Artus Perrelet no Brasil e a idéia de apreciação (Minas Gerais). *In*: BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAUSTO, Bóris. **O pensamento nacionalista autoritário**: (1920-1940). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GOMES, Ângela de Castro. A construção do Homem Novo: o trabalhador brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELLOSO, Monica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. **Estado Novo**: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **Educação musical escolar**: O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. **O ensino do desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2016.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2013.

## Fontes

BRANDÃO, Cláudio. As crianças, em geral, possuem inclinação para o desenho. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano II, v. 15 – Belo Horizonte, 1926.

CASTRO, Maria Emilia. Educação Estética na Infância. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano V, v. 34 – Belo Horizonte, 1929.

DIAS, Pirene Ventura. O Desenho na escola primária. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano XII, v. 149/151 – Belo Horizonte, 1938.

FERBER, Maria José. Desenho na escola primária. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano XIV, v. 180 – Belo Horizonte, 1946.

KNUPFER, Zely. Desenho. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano XI, v. 143/145 – Belo Horizonte, 1937.

MATTOS, Anibal. As artes nas escolas rurais. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano IX, v. 120/121 – Belo Horizonte, 1935.

MATTOS, Anibal. O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano I, v. 4 – Belo Horizonte, 1925.

SANTOS, Lucio José dos. Educação Estética. **Revista do Ensino**. Orgam Official da Directoria da Instrucção. ano I, v. 7 – Belo Horizonte, 1925.

# CAPÍTULO 17

## A educação por meio da Rádio Inconfidência: breve análise da programação (1936-1945)[1]

*Leide Mara da Conceição Cota*

## Introdução

Este trabalho teve como objetivo fazer uma síntese geral da pesquisa que teve como principal objeto a educação promovida pela Rádio Inconfidência de Minas Gerais entre 1936 e 1945. Com o objetivo de avaliar de que maneira a emissora cumpriu seu papel educativo, conforme estava declarado em seu decreto de criação, ao longo da pesquisa mobilizamos um grande volume de fontes, especialmente os periódicos "Minas Gerais" e "Folha de Minas" e um conjunto de legislação sobre a radiodifusão no Brasil. Por sua vez, para analisar os programas educativos tomou-se como base a questão da identidade nacional, que era bastante importante nos

1 Texto baseado na dissertação defendida em 2016, intitulada "Rádio, educação e formação da identidade Nacional: um estudo da Rádio Inconfidência de Minas Gerais (1936-1945)", sob orientação da Professora Ana Maria de Oliveira Galvão. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de Bolsa de Mestrado.

estudos sobre o tema no período. Este texto, portanto, apresenta uma breve análise sobre os programas educativos e o diálogo que estabelece com a política nacionalista do governo Vargas.

## A Rádio Inconfidência de Minas Gerais: considerações sobre o tema/objeto

A Rádio Inconfidência foi criada em 1936 como emissora oficial do estado de Minas Gerais durante o governo estadual de Benedito Valadares. O contexto em que se deu a criação da emissora era de fortalecimento econômico por meio de um projeto de modernização do estado, do qual a rádio fazia parte como meio de difusão de educação e informação, assim como um instrumento para estabelecer o elo entre o governo e a população. Dessa maneira, destaca-se o fato de ela ter sido vinculada, naquele momento, à Secretaria de Agricultura, que estava sob a gestão do então secretário Israel Pinheiro.

A emissora estava diretamente ligada ao Departamento de Economia da Secretaria, que era responsável por estudar, "sob o ponto de vista econômico, os problemas da Secretaria, especialmente os relativos à produção, distribuição e consumo da riqueza agrícola e industrial, e á organização social do trabalho", além da "difusão de conhecimentos relativos á indústria, ao comércio e á agricultura, bem como a propaganda em pró do aumento e melhoria da produção" (DADA..., 1943, p. 6).

Outro ponto de destaque é o fato de que a Rádio Inconfidência teve seu estúdio e auditório instalados na Feira de Amostras, espaço destinado para a exposição dos produtos agrícolas de Minas Gerais, que também fora criado pelo governo da época com o intuito de promover a economia do estado[2].

Dessa maneira, constata-se que a vinculação da emissora à Secretaria de Agricultura foi estratégica, na medida em que o setor agrícola era o mais importante de Minas Gerais, embora o governo procurasse promover

2 Sobre esse assunto, ver Munaier (2014).

também os setores industrial e comercial. No plano de desenvolvimento, o governo, portanto, ambicionava realizar a modernização da produção, tanto a partir de investimentos em maquinário e técnicas baseadas em conhecimentos científicos, quanto na formação de pessoal para o trabalho no campo[3].

No ato de inauguração da emissora oficial, o discurso do governador Benedito Valadares evidenciou o projeto de reconstrução do estado frente à crise econômica vivenciada naqueles primeiros anos da década de 1930.

> Ao inaugurar a Radio Inconfidencia de Minas Geraes, tenho a satisfação de saudar o povo mineiro, formulando os mais ardentes votos pela **prosperidade** do seu trabalho proficuo no sentido do **engrandecimento do nosso Estado.**
> Minas atravessa uma phase austera de **reconstrucção** e, por isso mesmo exige de seus cidadãos grandes energias (A INAUGURAÇÃO..., 1936, p. 9, grifo nosso).

Assim, a construção da estação radiofônica oficial servia ao fortalecimento da economia, atuando como meio de propaganda da produção econômica de Minas Gerais e instância educativa do homem do campo, conforme veremos mais adiante. Com 22.000 kw de potência e transmitida em ondas curtas, a emissora era uma das mais potentes do Brasil na época, podendo ser ouvida em diversos estados brasileiros, características que evidenciam a sua capacidade de aproximar o povo e o governo, o campo e a cidade.

## O debate em torno da identidade nacional: considerações sobre o problema de investigação

A questão principal norteadora da pesquisa foi compreender a função da emissora estatal de Minas Gerais como *locus* de difusão da educação voltada para a formação de uma identidade nacional, a partir

3 Ver Alves (2014) e Chacon (2005).

da difusão de elementos como música, símbolos nacionais, valores cívico-patrióticos, elementos relacionados à "raça", à cultura popular, entre outros. Essa questão se explica pelo fato de termos identificado como o debate em torno da identidade estava presente nos estudos sobre o Rádio no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo[4] e haver uma lacuna nos estudos deste tema sobre o rádio em Minas Gerais. Naquele momento, repousava sobre o rádio a crença de estabelecer os "laços da nacionalidade", uma vez que a amplitude territorial do Brasil e a ausência da educação (tanto de caráter formal/escolar quanto do ponto de vista cultural) para parte considerável da população eram tidos como problemas a serem enfrentados para unir e desenvolver sócio e culturalmente a nação.

Outro fator para tal questionamento se explica pelo fato de que a Rádio Inconfidência, fundada como um meio de comunicação oficial do estado de Minas Gerais, teve como orientação elementar a sua função educativa já definida em seu decreto de criação.

> Fica assegurado ao Governo do Estado de Minas Geraes, o direito de estabelecer, na cidade de Bello Horizonte, no referido Estado, uma estação de ondas médias, destinada a executar o serviço de radiodiffusão, com a finalidade e **orientação intellectual e instructiva**, com subordinação a todas as obrigações e exigencias instituidas neste acto de concessão (BRASIL, 1936, grifo nosso).

Vale salientar, portanto, que no período, tal determinação era proveniente da legislação federal, que atribuía as concessões para instalação e funcionamento das estações de rádio no Brasil. Entretanto, em 1936, já havia uma certa abertura à radiodifusão comercial, o que acabou estabelecendo uma disputa ideológica em torno dos rumos da radiofonia no Brasil. Ressalta-se também que o período em estudo é marcado historicamente como de centralização e controle dos aparatos de estado, pela extinção dos direitos políticos (fim dos partidos, interrupção das eleições),

4 Estudos como o de Patrícia Coelho da Costa (2013), de Renato de Souza Porto Gilioli (2008) e de Othon Jambeiro *et al.* (2004) mostraram como a questão da identidade e da cultura nacionais estavam presentes na orientação da radiodifusão nos anos 1930 e 1940.

intensificação da censura e controle dos meios de comunicação (livros, revistas, rádio) e das produções artísticas (música, teatro, cinema).

Diante dessas questões, coube indagar de que tipo era a educação que se pretendia promover pelas ondas da Rádio Inconfidência, quais conteúdos eram irradiados e quais as suas finalidades.

O marco inicial da pesquisa se justificou pelo início da atividade da emissora, em 1936, enquanto o marco final, essencialmente político, se deu por encerrar o período do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Tão logo Vargas assumiu o poder em 1930, já naquele momento foram criados órgãos com a finalidade de regular instâncias importantes da organização social, tais como o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Departamento Oficial de Publicidade, que passou por sucessivas reorganizações até a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), no ano de 1939.

O período em estudo é também marcado por intenso investimento do poder público nos meios de comunicação (rádio, revistas, jornais), na educação e no uso de elementos discursivos que reforçam valores e práticas na defesa da coesão nacional por meio desses instrumentos. Durante o Governo Vargas, a assimilação dos três tipos raciais, a valorização do rural e do urbano, o movimento em torno da música popular e da música erudita, denotam a assimilação de diferentes vetores culturais então existentes. O patriotismo, o civismo, a moral religiosa (sobretudo cristã católica) integram o imaginário social, e são dotados de sentido que permitem que o povo o aceite e o assimile em seu universo cultural.

Por sua vez, o debate em torno da formação de uma nacionalidade brasileira já havia ganhado destaque nas primeiras décadas do século XX, ante um momento de grandes transformações da sociedade, sobretudo com o fim da escravidão e a mudança do regime político no final do século XIX. Nos anos que se seguiram, abriram-se projeções em torno dos projetos de cidadania, igualdade e modernidade em um momento que se fazia necessário estabelecer um novo tipo de relação entre o Estado e a sociedade[5]. Nos anos 1920, o movimento modernista, que teve sua culmi-

5 Conf. Schwarcz (2012) e Gomes (2013).

nância com a Semana de Arte Moderna de 1922, assinalava a busca pela identidade brasileira ao mesmo tempo em que se projetava na vanguarda europeia como modelo para produzir suas manifestações artísticas. Em contraposição, o movimento regionalista-tradicionalista se posicionava em favor do desenraizamento da cultura europeia, enfatizando o resgate da realidade nacional. Tal vertente se distanciou das teorias e matrizes ideológicas europeias, difundidas no Brasil no final do XIX, como por exemplo, o darwinismo social, o evolucionismo, o cientificismo, que acabavam por determinar nossa condenação ao atraso. A vertente culturalista que se deu, sobretudo, com a publicação de Casa Grande & Senzala, por Gilberto Freyre já na década de 1930 possibilitou novo ordenamento da identidade brasileira no qual a miscigenação passou a ser vista como aspecto positivo na formação da sociedade. Durante o Estado Novo, disputas em torno da questão da identidade nacional tornaram-se ainda mais intensas.

O caráter autoritário da política estadonovista acabou por legitimar representações políticas do povo brasileiro. Essas representações, por sua vez, passaram a intervir no imaginário social na tentativa de coadunar as diferenças da sociedade no projeto de uma nacionalidade coesa.[6]

Nesse sentido, é possível tecer algumas considerações em relação ao trato com os meios de comunicação. Se considerarmos esses meios como uma via utilizada pelo poder político para difundir as representações, eles agem como "instrumentos de percepção e de expressão do mundo social" (BOURDIEU, 1989, p. 165) em que também se deve levar em conta a disponibilidade e as condições de acesso da população a esses instrumentos. Ou seja, o poder político, na qualidade de instrumento simbólico de dominação, se utiliza desses meios para a construção/difusão de representações.

Na Rádio Inconfidência o uso de representações políticas para a elaboração ou fortalecimento de um imaginário sobre a nação pode

6 Ao longo da dissertação procuramos analisar os dados à luz de conceitos como "Imaginário Social" de Baczko (1985) e representações políticas de Pierre Bourdieu (1989) estabelecendo um diálogo feito no campo da História por Maria Helena R. Capelato e Eliana R. Freitas Dutra (2000). Importante também é o trabalho de Lenharo (1986) sobre o rádio como importante instrumento de criação de um imaginário de comunidade nacional.

ser percebido nos objetivos que conduziam a elaboração de alguns dos programas. É, portanto, sob a égide de uma educação entendida como integral, que se organizaram programas de higiene e saúde, ginástica e programas musicais que propagavam tanto elementos folclóricos nacionais, quanto enfatizaram a cultura erudita europeia.

Assim, esses conteúdos foram tomados como parte do projeto varguista de formar o novo homem brasileiro. Ao mesmo tempo em que se legitimava as representações construídas de um povo tido como ignorante, amorfo, fraco, atrasado, esse mesmo povo devia ser transformado em forte, trabalhador, sadio e robusto. A intenção do governo era não só construir novas representações sobre o povo, mas propor meios para transformá-las como nova realidade nacional.

## O levantamento de fontes e o tratamento dos dados

Uma das etapas de destaque da pesquisa refere-se ao levantamento das fontes. No início, tínhamos o interesse de localizar fontes primárias provenientes da emissora, que nos permitissem entender quais eram os programas educativos, quais conteúdos eram irradiados, quem eram os sujeitos organizadores e para qual público se voltava a programação. Entretanto, não foi possível localizar documentos dessa natureza, uma vez que os acervos da emissora não foram preservados. Ambicionávamos também encontrar alguma gravação em áudio que colaborasse com a investigação. No que se refere a fontes em áudio a situação é ainda mais delicada, considerando que naquele momento a tecnologia utilizada era de gravações em fitas e essas eram reutilizadas, o que fazia com que se perdessem as gravações anteriores. Diante dessas dificuldades, as fontes secundárias, como revistas e jornais, se tornaram as principais de nossa pesquisa.

Nesse grupo de fontes encontram-se o jornal oficial do Estado – o "Minas Gerais", o jornal "Folha de Minas", as revistas "Alterosa" e "Bello Horizonte" e a "Revista do Ensino". A escolha dos jornais "Minas Gerais" e "Folha de Minas" se deu por serem publicações diárias em que eram dedicadas seções ao rádio em Minas e por terem a coleção praticamente completa

nos anos que compõem o período estudado, além de possuírem formatos e conteúdos diferentes sobre a radiofonia mineira. Essas condições permitiram compor dados mais completos das atividades empenhadas pela emissora oficial.

O "Minas Gerais" é um órgão do estado de Minas, o que explica a sua importância por emitir informações e pareceres da programação do ponto de vista oficial do governo. Para tanto, foram selecionadas todas as edições que compreendem o marco temporal desta pesquisa, o que resultou em um número aproximado de 2.800 edições. Nele estavam estampadas na seção "Artes e diversões" a programação diária da emissora e eventualmente textos informativos sobre um ou outro programa. Na seção "Pelo Ensino"[7] publicava-se os roteiros do programa "Hora Educativa" durante o primeiro ano de atividade da Rádio.

Por sua vez, o periódico "Folha de Minas" também se mostrou de relevância para o estudo, na medida em que trazia outras informações não noticiadas pelo oficial. A partir de suas publicações foi possível obter informações de quem era o organizador responsável de um determinado programa, os artistas que estreavam ou que deixavam a emissora, algumas entrevistas com artistas, crônicas sobre o universo radiofônico, comentários e críticas sobre as irradiações. Além disso, destaca-se que o "Folha de Minas" nos ofereceu fotografias e ilustrações referentes à Rádio Inconfidência e um sem número de anúncios de lojas, distribuidores e importadores de aparelhos de rádio, o que nos permitiu reconstituir parte do cenário urbano movimentado pela atividade radiofônica em Belo Horizonte, de meados dos anos 1930 a meados dos anos 1940. A pesquisa no "Folha de Minas" partiu das mesmas premissas do "Minas Gerais", ou seja, da seleção diária dos conteúdos dedicados ao Rádio. Assim, o *corpus* documental é constituído também por mais um número de aproximadamente 2800 edições.

As revistas "Alterosa" e "Bello Horizonte" também foram utilizadas mostrando-se também relevantes para compor as informações sobre a

7 A seção "Pelo Ensino" dedicava-se à publicação de conteúdos sobre a educação no estado, abrangendo instituições de diferentes níveis de ensino.

Rádio Inconfidência. Na "Alterosa", a seção dedicada ao rádio era composta por uma seção denominada "Antena", em que se constataram notas sobre o que acontecia nas emissoras. Foram selecionadas as edições que compõem o período de estudo a partir da primeira publicação da revista, em agosto de 1939, a dezembro de 1945, totalizando 68 números. Nelas, também conseguimos selecionar alguns conteúdos sobre a programação da Rádio Inconfidência, incluindo reportagens sobre alguns programas, fotografias e ilustrações.

Da "Revista Belo Horizonte" tivemos acesso a 29 edições do período em estudo, que traziam notas esparsas sobre o universo radiofônico e, eventualmente, reportagens sobre artistas, textos de teor geral sobre a diversidade de programas oferecida pelas emissoras[8].

Por fim, foram utilizados três volumes da "Revista do Ensino"[9], nos quais se foram identificados alguns conteúdos relativos ao programa "Hora Educativa" (uma palestra, uma conferência e o número de um dos programas), que são praticamente transcrições do que ia ao ar.

Além dessas, a pesquisa também contou com fontes oficiais do governo brasileiro, como um conjunto de leis sobre a radiodifusão, no qual se destacam os decretos de criação de emissoras de rádio e de regulamentação da atividade radiofônica no Brasil a partir de 1930[10]. Também tivemos acesso a um relatório expedido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, referente ao ano de 1937[11]; um relatório da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, publicado em 1937[12]; um relatório

8 Os conteúdos voltados ao rádio não foram localizados em seções fixas, na medida em que não apareceram em todas as edições consultadas e não configuram uma parte definida sobre a radiodifusão. Somente em 1944 é que se verificou a seção "Está no ar", mesmo nome dado para as notícias sobre Rádio no jornal "Folha de Minas" no período entre 1936 e 1939.

9 De acordo com Maurilane de Souza Biccas (2008), a Revista do Ensino pode ser considerada o impresso pedagógico oficial mais representativo da história da educação mineira, não só pelo seu longo ciclo de vida, mas pelo papel significativo no processo de formação de professores e de conformação do campo educacional mineiro (BICCAS, 2008, p. 15). Os números consultados foram localizados no acervo do Cedoc-FaE/UFMG.

10 Essas fontes estão disponíveis em meio eletrônico no *site* da Câmara dos Deputados.

11 Esse documento foi localizado no acervo "Mineiriana", da Biblioteca da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG.

12 Esse documento foi localizado no acervo do Museu Casa João Pinheiro e Israel Pinheiro, em Caeté/MG.

da Diretoria Geral dos Correios e Telégrafos referente ao ano de 1936[13], um volume dos Anais da Assembleia Legislativa de Minas Gerais referente ao ano de 1937; dois relatórios/mensagens apresentados pelo governador Benedito Valadares à ALMG, nos anos de 1935 e 1936, respectivamente, e um conjunto documental pertencente ao Fundo da Secretaria de Agricultura, Viação e Obras públicas, em que constam documentos referentes às obras de instalação da Rádio Inconfidência, iniciadas em 1935[14].

A organização dos dados foi feita a partir da elaboração dos quadros da programação irradiada a partir de meados de outubro de 1936, momento em que aparece publicada a programação diária nos periódicos "Minas Gerais" e "Folha de Minas". A organização desses dados permitiu identificar os programas, examinar a periodicidade deles no decorrer da semana, os horários em que eram transmitidos, o tempo de duração, bem como a continuidade e interrupção de alguns deles no decorrer dos anos no qual se concentra este estudo.

Inicialmente, foi elaborado um quadro geral que pudesse revelar aspectos gerais da programação, tais como o nome do programa, o ano de início e, quando possível, o ano final, os objetivos/conteúdos, o organizador, as categorias de gênero e formato. Para essa categorização adotamos as definições de gênero e formato conforme o trabalho de Barbosa Filho (2009), situado no campo da Comunicação, fazendo, portanto, algumas alterações e adaptações de acordo com os conteúdos identificados[15].

13 Enviado por e-mail pelo Museu dos Correios de Brasília/DF.

14 Disponíveis no Arquivo Público mineiro.

15 Algumas categorias foram reformuladas de modo que atendesse as especificidades do contexto histórico em questão. Alguns programas extrapolavam ou não se enquadravam nas definições por elaboradas pelo autor. Como exemplo citamos os programas musicais que são entendidos como pertencentes ao gênero entretenimento, no entanto, no contexto histórico em relevo, a música teve especial valor, na medida em que apresentava grande importância como elemento de educação nacional. Como exemplo disso, podemos citar o canto orfeônico, por meio do qual se buscava promover a ordem, o civismo e o sentimento de coletividade nacional. Na pesquisa, as categorizações ficaram assim definidas: gênero educativo-cultural e formatos instrutivo, literário, audiobiografia e programa temático; gênero entretenimento/educativo-cultural e formato musical; gênero informativo; gênero entretenimento e formatos programa ficcional (radioteatro, radionovela) e humorístico; gênero propagandístico e formato religioso; gênero publicitário.

Esse quadro permitiu identificar 84 programas que estiveram presentes na grade da emissora no período entre 1936 e 1945.

Paralelamente foram elaborados quadros programativos da emissora, nos quais procurou-se compreender a organização dos programas durante a semana e ao longo dos meses. Esses quadros permitiram verificar o horário de início e fim dos programas, o tempo de duração de cada um na grade, bem como as mudanças com o passar do tempo (a saída e a entrada de um ou outro). No total foram elaborados cerca de 102 quadros programativos.

Por fim, foi elaborada uma planilha sobre os conteúdos irradiados no programa "Hora Educativa", que foi organizado pelos grupos escolares de Belo Horizonte e que contou com a participação de seus alunos e professores. Os dados desse quadro contemplaram apenas os conteúdos irradiados entre outubro de 1936 a aproximadamente novembro de 1937, uma vez que esse foi o período em que o jornal "Minas Gerais" publicou sistematicamente os números desse programa. Ao todo, foram identificadas 678 apresentações, nas quais se destacam musicais em canto orfeônico, declamações de poesias, encenações de peças teatrais, entre outros.

Conforme pode-se perceber, para a realização da pesquisa foi mobilizado um grande número de fontes, que somam cerca de 5.700 edições de jornais e revistas, além da documentação emanada da esfera estatal. Esse conjunto de material permitiu a organização dos dados sobre a programação da Rádio Inconfidência e assim obtermos informações mais precisas em torno de sua proposta educativa.

## Resultados: a programação geral e os programas educativos

A partir do quadro geral foi possível constatar a presença de um variado número de programas, mostrando a diversidade de propostas que integravam a programação da Rádio Inconfidência. Na tabela 1, a seguir, podemos visualizar a presença de maior número de programas pertencentes ao gênero "Entretenimento/Educativo-cultural" (que são todos musicais), seguido pelo gênero "Jornalístico". Na sequência notamos

a presença dos programas pertencentes ao gênero "Educativo-cultural", que abrange programas educativos com propostas bastante diversas.

**Tabela 1 – Número total de programas por Gênero.**

| Gênero | N |
|---|---|
| Entretenimento/Educativo-cultural | 25 |
| Jornalístico | 23 |
| Educativo-cultural | 20 |
| Entretenimento | 6 |
| Propagandístico | 6 |
| Publicitário | 4 |
| **Total** | **84** |

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de procurarmos fazer essa categorização, reconhecemos que os limites entre uma categoria e outra são bastante tênues. Entretanto, procuramos avaliar de forma que pudéssemos reconhecer o caráter educativo da emissora em diferentes aspectos.

Na análise, focalizamos alguns programas educativos sobre os quais fizemos algumas considerações. Os programas "Aula de Ginástica", "Hora de Higiene e Saúde Pública", "Hora do Operário" e o programa musical "Hora de Evocação dos Grandes Mestres" mostraram a sua importância para a formação do novo homem brasileiro, ressignificado pelo trabalho, pela saúde do corpo e regeneração da raça e por conceitos estéticos e civilizatórios presentes na música erudita. O elo entre esses programas pôde ser evidenciado ao se dialogar com o propósito do governo da época em construir um novo homem brasileiro, revigorado em seus aspectos físico, intelectual e moral.

Também analisamos "Ritmos do Brasil" e "Quadros do Brasil" que, por apresentarem referências ao universo da música folclórica brasileira, marcam a intenção de produzir o reconhecimento identitário entre povo e nação.

Outro programa educativo importante em nossa pesquisa é a "Hora do Fazendeiro". Conforme já falado anteriormente, a Rádio Inconfidência, tinha como objetivo promover a economia do estado por meio da instrução do homem do campo. A materialização do propósito de promover a economia rural se daria com a irradiação do programa "Hora do Fazendeiro", que tinha como objetivo principal instruir o homem do campo bem como estabelecer a ligação entre a Capital e o interior[16].

No trecho a seguir, é possível verificar o objetivo fundante do programa, veiculado em um dos impressos analisados.

> A Radio Inconfidencia, transmissora official do Estado, vem irradiando desde o dia 10 do corrente um programma exclusivamente dedicado aos agricultores mineiros. Essa irradiação que se faz todos os dias, das 18:15 ás 18:45 horas intitula-se "Meia hora do fazendeiro", durante o qual podem os agricultores ouvir notas agrícolas, conselhos, noções geraes de agricultura e pecuária, informações e respostas a consultas que sejam dirigidas áquella transmissora sobre assuntos agrícolas. A Radio Inconfidencia collaborando assim com os agricultores mineiros, vem completar a grande obra de expansão economica que realiza o atual governo do Estado, visando activar e melhorar a nossa produção para a conquista de melhores mercados (sic) (A PRI-3..., 1936, p. 7).

Por esse programa eram passadas orientações ao homem do campo sobre como proceder no plantio, como cuidar do gado e da lavoura, entre tantas outras solicitadas por meio de correspondências pelos ouvintes.

Por fim, foram analisados os programas educativos infantis "Hora Infantil" e "Hora Educativa", procurando estabelecer um diálogo dos programas de rádio com os princípios que regiam a educação escolar no Brasil, tanto pelos métodos pedagógicos, quanto pela orientação nacionalista determinada pelo governo federal. Na análise das fontes constatamos a

16 Campelo (2006) destaca a função do programa de estabelecer contato entre o homem do campo e cidade e também traz informações do programa ao longo de sua existência na emissora oficial, perpassando o período do governo Vargas, a ditadura de 1964 até 2006 (quando completa 70 anos no ar), apresentando as mudanças ocorridas no formato ao longo desse tempo.

presença de conteúdos relacionados à formação histórica, formação moral, com presença considerável de elementos inerentes à cultura religiosa católica, conteúdos que evocam o patriotismo, o civismo, referências às identidades do negro e do índio, o folclore nacional como também elementos de caráter mais erudito.

Dessa forma, afirmamos que os programas "Hora educativa" e "Hora Infantil", valendo-se de métodos e técnicas "modernas de educação", foram organizados com a intenção de moldar o pensamento das crianças e jovens segundo o ideário político vigente na busca pela edificação da nacionalidade, por meio da difusão de conteúdos que corroboravam o estabelecimento e o fortalecimento de uma comunidade nacional.

## Conclusão

Com a intenção de identificar e compreender os conteúdos da Rádio Inconfidência que conduziam para o estabelecimento de uma identidade nacional no Brasil propusemos estabelecer relações entre questões políticas, econômicas e sociais de Minas e do Brasil, no contexto dos anos 1930 e 1940. A análise da programação da Rádio Inconfidência no período entre 1936 e 1945 permitiu identificar a presença de um diversificado projeto educativo na emissora oficial mineira. De um lado, constatamos as finalidades econômicas do governo de Minas Gerais pela organização de programas que tinham o intuito de promover o desenvolvimento de setores básicos da economia mineira. De outro, constatamos a presença de conteúdos que estavam em consonância com a proposta nacionalista do governo Vargas.

Pode-se verificar que, no esteio do projeto de construção da nacionalidade, a Rádio Inconfidência participou do processo educativo nacional de forma ampla. Ao mesmo tempo em que estava destacada do espaço educativo institucionalizado, a ação da emissora se fez junto da escola, principalmente, por meio do programa "Hora Educativa" e, em menor grau, pelo "Hora Infantil". Nesses programas, métodos e conteúdos que regiam a educação escolar em Minas Gerais e no Brasil estiveram presentes como

forma de orientar a sua produção. Além disso, pudemos perceber que esses programas davam voz às crianças e aos professores, colocando-os em cena como sujeitos ativos em sua organização e realização.

## Referências

ALVES, Bruno Geraldo. **O ideário de modernização e o projeto para ensino agrícola em Minas Gerais**: de Fazenda-Escola a Escola Média de Agricultura de Florestal (1939-1955). 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. *In*: LEACH, Edmund *et al*. **Anthropos-homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009. Coleção comunicação-estudos.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989. Memória e Sociedade.

CAPELATO, Maria Helena; DUTRA, Eliana Regina Freitas. Representação Política. O reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. *In*: MALERBA, Jurandir; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. São Paulo: Papirus, 2000. p. 227-267.

CAMPELO, Wanir. Hora do Fazendeiro: porque Minas, há 70 anos, se rende ao som verde que ecoa pelos campos quando cai a tarde. ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 4., São Luiz, 2006. **Anais** [...]. Alcar, 2006. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/4o-encontro-2006-1. Acesso em: fev. 2016.

CHACON, Vamireh. A genealogia do nacional-desenvolvimentismo brasileiro: João Pinheiro, Vargas, JK e Israel Pinheiro. *In*: GOMES, Ângela Maria de Castro (org.). **Minas e os fundamentos do Brasil moderno**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 193-215.

COSTA, Patrícia Coelho da. Pioneiros da Rádioeducação: os intelectuais e a implementação da radiofonia educativa no Brasil (1920-1930). *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá-MT. **Anais** [...]. Cuiabá-MT, 2013.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Educação e cultura no rádio brasileiro**: concepções de radio-escola em Roquette-Pinto. 2008. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

GOMES, Ângela Maria de Castro (org.). **Olhando para dentro**: 1930-1964. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013. v. 4. História do Brasil Nação: 1808-2010.

JAMBEIRO, Othon *et al*. **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: Edufba, 2004.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

MUNAIER, Felipe Carneiro. **As transformações na cidade de Belo Horizonte e a perda dos lugares**: A Feira Permanente de Amostras (1936-1964). 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura, Belo Horizonte, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (coord.). **A abertura para o mundo 1889-1930**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. v. 3. História do Brasil nação: 1808-2010.

## Fontes

A INAUGURAÇÃO da Radio Inconfidencia, **Minas Gerais**, 4 set. 1936, p. 9.

A PRI-3 irradia diariamente um programa para os fazendeiros, **Folha de Minas**, 27 set.1936, p. 7. (Suplemento Página Agrícola).

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Anais** [...]. Sessão da 1ª Legislatura da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, v. 2, 1937.

BRASIL. Decreto 921 de 26 de junho de 1936. Concede permissão ao governo do Estado de Minas Geraes para estabelecer uma estação radiodiffusora. Brasil: **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 jun. 1936. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-921-26-junho-1936-395160-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: out. 2014.

DADA nova organização á Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho: o decreto-lei ontem assinado pelo Governador Benedito Valadares, **Folha de Minas**, 10 dez. 1943, p. 6.

PREFEITURA DE BELLO HORIZONTE. **Relatório de 1937**: apresentado a S. Excia o Sr. Governador Benedicto Valladares Ribeiro pelo Prefeito de Bello Horizonte. Belo Horizonte: 1937.

RELATÓRIO da Diretoria Regional dos Correios e Telégrafos do Distrito Federal – 1936. p. 113. Museu dos Correios/DF.

RIBEIRO, Benedicto Valladares. **Mensagem apresentada á Assembléa Legislativa de Minas Geraes, em sua sessão ordinaria de 1936, pelo governador do Estado**. Bello Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1936.

SECRETARIA DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA COMÉRCIO E TRABALHO. **Anuário Estatístico de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Instituto Nacional de Estatística Geral/ Serviço de Estatística Geral, Ano I, 1937, p. 260.

# CAPÍTULO 18

## *Learn by doing* – a experiência dos 4-H Clubs dos Estados Unidos e dos Clubes 4-S do Brasil[1]

*Leonardo Ribeiro Gomes*

## Introdução

Quando em 15 de julho de 1952 foi criado o primeiro Clube 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) de jovens rurais em Minas Gerais, talvez seus idealizadores não imaginassem a amplitude que aquela iniciativa ganharia ao final da década de 1960 no Brasil. De fato, em termos de abrangência geográfica, número de integrantes, relações com órgãos governamentais e o apoio de segmentos da sociedade civil, não era possível ter a noção sobre o alcance dos clubes. No entanto, a realidade era outra em termos das suas concepções e o modelo adotado. Os extensionistas, como eram

1 Texto baseado na tese defendida em 2019, intitulada "Circulação de prescrições para a formação da juventude rural no Brasil e nos Estados Unidos: a experiência dos Clubes 4-S e 4-H no pós-Segunda Guerra Mundial", sob a orientação do professor Marcus Aurelio Taborda de Oliveira. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAES-BEMJVB. Acesso em: 29 mar. 2021. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Doutorado.

chamados os profissionais técnicos[2] a serviço dos órgãos oficiais[3] de extensão rural no Brasil, tinham em suas concepções, práticas e objetivos, a tradição e a inspiração ancorada na experiência desenvolvida nos Estados Unidos principalmente com os chamados 4-H Clubs (*Head, Heart, Hands, Health*)[4]. É a partir dessa constatação que este capítulo trata, de forma geral, das prescrições para a formação de jovens rurais em torno de programas educativos não escolares, de cunho prático e moral que se sucederam tanto na realidade norte-americana, os 4-H Clubs, quanto na experiência brasileira, os Clubes 4-S. Esse capítulo coloca em perspectiva a experiência das duas realidades entre o início da década de 1950 e o final da década de 1960, sem deixar de considerar as conexões com outras experiências de formação para os jovens rurais, principalmente no continente americano[5].

## Os 4-H Clubs

Os clubes de jovens rurais conhecidos como 4-H Clubs se organizaram no início do século XX nos Estados Unidos por meio de um conjunto de prescrições e práticas que envolviam aspectos de educação moral e

2 Refiro-me ao trabalho de engenheiros agrícolas, veterinários, zootecnistas, economistas domésticos, arquitetos dentre outros profissionais responsáveis por difundir os ensinamentos que consideravam fundamentais para melhorias nas propriedades rurais, bem como do aumento da produtividade agrícola.

3 A Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais – Acar-MG foi fundada em 1948. Outras Acars foram criadas no Brasil nos anos seguintes. O órgão de abrangência nacional que reunia as demais Acars foi organizado em 1956 no Rio de Janeiro com o nome de Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – Abcar.

4 "Cabeça, coração, mãos, saúde". Ao longo do capítulo utilizo expressões e trechos em língua estrangeira (inglesa e espanhola). Quando operei a partir de citações diretas, curtas ou longas em língua estrangeira eu as incluí no corpo do texto em língua portuguesa e a expressão "tradução minha". O trecho original consta em nota de pé-de-página.

5 Para a escrita da tese da qual esse capítulo se baseou mobilizei corpus documentais formados basicamente por folhetos técnicos, jornais, revistas, relatórios, livros, programas, manuais instrucionais, fotografias e outros escritos avulsos como notas, memorandos, anotações etc. Sobre os acervos nacionais e internacionais consultados presencialmente ou online, ver Gomes (2019).

educação par o trabalho. Buscava-se promover técnicas de agricultura, pecuária, noções de economia doméstica e formação de lideranças comunitárias para jovens de ambos os sexos, geralmente entre 10 e 20 anos. Os clubes estavam inscritos em uma mesma tradição que percorreu um longo caminho visando a modernização das práticas agrícolas e dos meios de vida dos *farmers* norte-americanos a partir de iniciativas locais ou regionais naquele país. Essas ganharam impulso quando no ano de 1862 foi promulgado o Morril Act que estabeleceu o sistema de *Land Grant Colleges*[6]. Naquele mesmo ano foi criado o *United States Department of Agriculture*[7] – USDA que daria organicidade às várias iniciativas isoladas voltadas às atividades agropastoris nos Estados Unidos. A busca pela modernização da agricultura norte-americana, se inscreveu em um percurso de transformações econômicas e sociais que ganharam corpo desde fins do século XVIII, logo após a independências das Treze Colônias e que continuaram ao longo do século XIX. Nesse mesmo conjunto de transformações incluem-se o expansionismo territorial para o sul e para o oeste, dos quais destacaram-se guerras, acordos comerciais e diplomáticos que envolveram países tais como Inglaterra, França, Espanha e México. Ocorreram também na segunda metade do século XIX[8] o desenvolvimento das comunicações e dos transportes, a mecanização da agricultura, crescimento populacional corroborado pela ida para os Estados Unidos de milhares de imigrantes e a formação de conglomerados industriais. Em fins do século XIX e início do século XX os Estados Unidos tinham uma das economias mais significativas do mundo.

6 O Morril Act foi aprovado em 1862 pelo congresso norte-americano. Sua autoria coube ao senador pelo estado de Vermont, Justin S. Morril. A lei estabelecia a doação de terras públicas para os Estados e Territórios para a criação das Land-Grant Colleges, ou seja, universidades estaduais. Essas deveriam ter um caráter prático além é claro, dos estudos clássicos e científicos. Ver: Shaw (1962) e Ribeiro (2016).

7 Departamento de Agricultura dos Estados Unidos.

8 A Guerra Civil ou Guerra de Secessão (1861-1865) que opôs as tropas dos chamados Estados Confederados da América (Carolina do Sul, Flórida, Mississipi, Geórgia, Texas, Luisiana e Alabama) às tropas da União foi fator decisivo também nesse processo. Não obstante às feridas abertas pelo conflito interno, a vitória da União significou a vitória de uma mentalidade modernizadora que inclusive abarcou a agricultura. Ver: Tota (2014).

Além das condições materiais como a disponibilidade de imensas áreas cultiváveis e da legislação representada, por exemplo, no Homestead Act de 1862 que incentivava a ocupação e cultivo de terras no Oeste, um outro fator foi de fundamental importância para o desenvolvimento da agricultura norte-americana: um sistema de ensinamentos práticos voltado aos agricultores baseado no princípio do *learn by doing*. O "aprender fazendo", uma educação baseada na ideia que os agricultores, as donas de casas e os seus filhos deveriam aprender técnicas relacionadas à produção agropastoril, à administração do lar, noções de higiene e aos cuidados com a saúde no geral. Essas seriam, inclusive, a base daquilo que no início do século XX se constituiu no denominado *Cooperative Extension Service* ou Serviço de Extensão Cooperativa nos Estados Unidos[9]. Foi em torno do Serviço de Extensão Cooperativa dos Estados Unidos que os 4-H Clubs passaram a ter uma abrangência nacional, bem como se expandiram para outros países.

Warren (1952) ressaltou a importância desse processo:

> O trabalho do *4-H Club* para meninos e meninas rurais é uma parte do Sistema Nacional de Extensão Agrícola que atinge todos estados dos Estados Unidos, Porto Rico e Territórios do Alasca e Havaí. Está sendo desenvolvido também em muitos países. Este sistema foi organizado pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos em cooperação com as faculdades estaduais agrícolas e as organizações de extensão local de acordo com as disposições do *Smith-Lever Act* de 1914 e outros atos do Congresso e das legislaturas estaduais autorizando o estabelecimento do trabalho de extensão agrícola e fazendo dotações para isso (WARREN, 1952, p. 1, tradução minha).[10]

9 Oficialmente criado em 1914 quando da promulgação da lei federal Smith-Lever Act. Ver: Kelsey e Hearne (1966) e USDA (1980).

10 "4-H Club work for rural boys and girls is a part of the national agricultural extension system which reaches every State in the United States, Puerto Rico, and the Territories of Alaska and Hawaii. It is being developed also in many foreign countries. This system was organized by the United States Department of Agriculture in cooperation with the State college of agriculture and the county extension organizations under the provisions of the Smith-Lever Act of 1914 and other acts of Congress and of State legislatures authorizing the establishment of agricultural extension work and making appropriations for it".

Antes, porém, de 1914 já havia um trabalho com jovens rurais nos Estados Unidos que visava desenvolver além das técnicas de produção um sentimento de pertencimento dos jovens às suas comunidades rurais. Hutchcroft (1966, p. 8-9), por exemplo, cita os *Boys and Girls Agricultural Clubs, Girls Home Culture Clubs, Boys Corn Clubs, Girls Tomato Clubs* e o"-*The Tomato Club"* e o "*The Corn Club*", como agremiações que podem ser consideradas precursoras dos 4-H Clubs. Inicialmente não havia nenhum nome ou símbolo para os *4-H Clubs.* Primeiro veio um trevo com três folhas com um H em cada uma, simbolizando *Head, Hands* e *Heart*. Só mais tarde foi adicionado o quarto H, representando *Health.* Em 1910 foi desenvolvido o símbolo do trevo com 4 folhas. Por volta de 1911-1912 esses clubes passaram a ser chamados oficialmente de *4-H Clubs.*[11] A partir então o trevo com 4 folhas passaria a ser o símbolo do movimento de organização da juventude rural que ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos e a partir de 1952 foi adotado no Brasil, por exemplo. A figura 1 apresenta o símbolo dos 4-H nos Estados Unidos e a versão brasileira para os Clubes 4-S.

**Figura 1 – O Trevo de 4 folhas – Símbolo dos 4-H nos Estados Unidos e no Brasil.**
Fonte: Hutchcroft (1966, p. 11).

Com a difusão de outros clubes juvenis rurais para diferentes localidades da Ásia, África, Europa e nas Américas Central e do Sul, a sim-

11 Essa mesma ideia sobre o símbolo do trevo está presente também em: (CLARK JR., 1984).

bologia e filosofia dos 4-H Clubs também se espalhou para essas regiões. A experiência brasileira dos Clubes 4-S certamente foi uma delas.

## Os Clubes 4-S[12]

Da mesma forma que nos Estados Unidos, os Clubes 4-S no Brasil foram agremiações compostas por jovens rurais de ambos os sexos. Os clubes tinham em torno de 20 sócios. Tinham uma organização própria que incluía o Presidente, Tesoureiro, Secretário, além de seguir rituais que envolviam juramente à bandeira do Brasil e dos Clubes 4-S. Os integrantes dos clubes eram filhos e filhas dos proprietários e mutuários rurais atendidos pelo Serviço de Extensão Rural.

Os Clubes 4-S se expandiram à medida que o trabalho de extensão rural se espalhava durante as décadas de 1950 e 1960 pelo território de Minas Gerais por meio da ampliação de escritórios da Acar. De movimento tímido, mas de crescimento constante ao longo das décadas de 1950 e 1960 os Clubes 4-S foram também se propagando por diferentes regiões do país. Segundo "Ford em Revista" (1964) documento que se proclamou como edição especial dedicada à Juventude Rural Brasileira, havia naquele ano no Brasil 10 mil jovens reunidos em 500 Clubes 4-S espalhados por 13 estados: Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás. Ao final da década 1960 os dados oficiais afirmavam que eram 70.000 sócios de clubes no Brasil.[13]

12 Os Clubes 4-S em Minas Gerais foram o tema da pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação. Ver: Gomes (2013).

13 A título de comparação, segundo Wessel (1982, p. 212) os Estados Unidos teriam 3 milhões de sócios reunidos nos 4-H Clubs em 1970. Apesar de serem números consideráveis, eram bem abaixo dos mais de 5 milhões esperados para aquele período. Há de destacar que, principalmente para o caso brasileiro, mas sem excluir a experiência norte-americana, os dados referentes aos números de sócios precisam ser cotejados com fontes mais precisas. Os registros sobre os números pareceram ser sempre bastante inflacionados e buscavam apresentar uma visão positiva acerca da organização da juventude rural em torno dos clubes.

> No Brasil, os Clubes 4-S somam 3.500 com um total de 70.000 associados. Estes clubes estão localizados em 1350 municípios, em 21 Estados da Federação, com o firme propósito da preparação de um lavrador com saúde, com uma mentalidade aberta à orientação, com uma nova consciência de vida, livre de crendices e superstições, preparado para enfrentar os tempos novos, numa sociedade em pleno processo de desenvolvimento democrático (CNC 4-S, 1970, p. 9).

Não obstante às diferenças em relação aos números obtidos em termos de sócios ou aos resultados práticos alcançados nos Estados Unidos ou no Brasil, as prescrições para os jovens rurais tinham um fundo comum. A transformação do meio rural por meio de um processo de formação de novas mentalidades frente às situações agrícolas e assim de mudança de comportamento e de estilo de vida da população rural eram objetivos a serem alcançados.

Os jovens deveriam ser os grandes expoentes de tais propósitos, uma vez que se creditava a eles uma maior abertura às mudanças. Era por esses fatos, além é claro, do apelo econômico que poderiam representar, que uma fabricante de veículos automotivos como a Ford Motor do Brasil S.A. apoiava o trabalho dos Clubes 4-S. Na citada "Ford em Revista" (1964) foi dado destaque aos objetivos da companhia norte-americana para a juventude rural: um jovem modelar, marcado por novos hábitos que trariam um espírito empreendedor, mas que ao mesmo tempo mantivesse laços com as atividades agrícolas e com as atividades domésticas. Assim caberia à Ford em seu trabalho com a juventude rural:

> DESENVOLVER
> nos jovens, conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem uma vida familiar feliz;
> DESENVOLVER
> a autoconfiança, a responsabilidade e o senso de iniciativa, através de oportunidades e realizações pessoais;
> DESENVOLVER
> o espírito de liderança;
> HABITUAR
> os jovens a encarar a agricultura como carreira de futuro, e os trabalhos domésticos como ocupação valiosa;

> ESTIMULAR
> maior interesse e gosto pela vida rural;
> DESENVOLVER
> hábitos saudáveis de vida, proporcionando recreação e bom uso das horas de lazer.

Mas ao mesmo tempo que o trabalho com a juventude rural, e nesse caso específico com a organização dos clubes juvenis rurais do tipo 4-S, buscava romper com o suposto tradicionalismo dos rurícolas, elemento considerado inibidor do avanço do desenvolvimento do meio rural, os clubes traziam também definidos os papéis que caberia aos meninos e meninas na sociedade.

Áurea Helena Serra Andrade, destacada extensionista envolvida com o trabalho com os Clubes 4-S ressaltou o papel que caberia às jovens rurais. Para as meninas rurais estaria reservado o lugar dos afazeres domésticos, o de mãe e de esposa.

> Cuidam em primeiro lugar de tornar-se verdadeiramente aptas para o fabuloso trabalho que as espera no futuro, o da mãe de família. Não ignoram que ser mãe de família significa estar pronta para satisfazer a curiosidade dos filhos cujas perguntas nem sempre implicam em respostas simples, assisti-los em momentos de doenças, nem sempre passageiras, criar condições de vida que lhes permita uma formação moral sadia, o desenvolvimento de uma personalidade; ser ao mesmo tempo, a lavadeira, a cozinheira, a passadeira, a arrumadeira, e ser ainda, e principalmente, a esposa. São alertadas para o fato de que a dona de casa que se preza deve ser uma grande administradora ou uma "especialista em clínica geral", ou seja, saber fazer de tudo; e é para isso que se preparam. Ao casar, estarão aptas a contribuir para a solução de sérios problemas, como que se vê a braços a população rural do Brasil: má nutrição, péssima higiene, falta de conforto, analfabetismo, má ou nenhuma liderança atuante (FORD EM REVISTA, 1964).

Se o exemplo e a prática educavam seguindo o princípio do *learn by doing*, isso começava desde o momento de atuação dos técnicos dos órgãos de extensão rural junto aos jovens rurais. As supervisoras domésticas, como eram denominadas as extensionistas rurais, atuavam junto às

meninas e moças. Nos diversos trabalhos desenvolvidos, incluindo o de visitas periódicas que aconteciam às propriedades rurais essa separação de papéis ficava evidenciado.

> Maria Odete também aprende algo novo. Ela está na 1ª Divisão do clube. Já aprendeu muita coisa sobre Vestuário, Alimentação e Higiene. Suas instrutoras são a extensionista e a líder do clube. [...] Existem uns segredos que uma pequena de 10 anos ainda não sabe. É por isso que Vilma lhe ensina como encolher o tecido com que será feita a peça. Faz isso por meio de uma demonstração. Em outras palavras, a jovem aprende fazendo (ACAR, 1964, p. 13).

Junto aos meninos e rapazes dos clubes atuavam os engenheiros agrônomos ou outro técnico extensionista, geralmente nomeados de supervisores agrícolas. Eles buscavam o desenvolvimento de projetos relacionados à introdução de técnicas agrícolas como o uso de sementeiras, plantio de milho híbrido e soja, horticultura ou procedimentos para a criação e desenvolvimento de aves, cabras, gado leiteiro e suíno. Esses eram alguns dos meios para que no futuro o jovem tornar-se um fazendeiro melhor do que havia sido as gerações que o antecedeu.

> José Olímpio e Dalmo vão ao pastinho onde está Represa, novilha de 24 meses que o jovem comprou ao iniciar o Projeto Gado Leiteiro. Na época, ela era uma bezerrinha. Agora, inclusive, já espera a primeira cria. O jovem terá de dar-lhe tratamento especial, e é sobre isto que o supervisor lhe dá instruções. O jovem está sendo preparado para ser um bom criador, que conheça bem a atividade a que resolveu dedicar-se (ACAR, 1964, p. 13).

Assim, concomitante à proposição de mudanças, principalmente para a adoção de técnicas científicas na produção agropastoril e da incorporação de novos comportamentos frente aos saberes científicos, os clubes, também eram um lócus de reprodução e valorização dos papéis socialmente instituídos para homens e mulheres à época. Destarte tradição e modernização caminhavam lado a lado na organização dos clubes de jovens rurais.

## Princípios gerais dos 4-H Clubs e dos Clubes 4-S em circulação

As proposições acerca da definição dos objetivos, da organização e da dinâmica de funcionamento dos clubes que envolvia inclusive a relação com órgãos de governo e o próprio apoio de integrantes da sociedade civil tinham uma mesma base e essa era aquela desenvolvida desde o início do século XX nos 4-H Clubs dos Estados Unidos. É possível afirmar que havia um ethos a ser seguido por todos os envolvidos com o trabalho com a juventude rural. Um dos manuais destinados à formação técnica dos extensionistas da Acar-MG envolvidos com os Clubes 4-S era enfático em defender a tradição presente nesse trabalho. Afirmava-se que

> a filosofia, as características e os objetivos de Clubes 4-S não poderão nunca ser alterados, porquanto isto acarretaria uma mudança radical deste tipo de trabalho e, consequentemente, uma deturpação de seu sentido (ACAR, s.d., p. 1).

Aliás, essa foi uma marca das publicações da Acar-MG como pode ser observada no trecho do 6º Relatório da instituição publicado em 1955.

> Durante os últimos dois anos, a Acar vem organizando clubes para a juventude rural, congregando jovens de 8 a 21 anos. Esses clubes, inspirados nos Clubes 4-H, popularíssimos nos Estados Unidos, são aqui denominados 4-S (Saber, Sentir, Servir, Saúde) (ACAR, 1955, p. 9).

Outro documento, nesse caso de abrangência nacional, produzido pela Abcar chamou a atenção aos princípios gerais dos clubes, ao mesmo tempo que evidenciava o pertencimento a uma mesma tradição presente também em outras regiões do mundo.

> Executado com perseverança, o trabalho através dos Clubes 4-S exercerá influência crescente sobre a juventude rural, tal como se observa em outros países e já vem ocorrendo entre nós, com inegáveis benefícios de ordem familiar, social e econômica. Sua atuação se desenvolve no tempo e no espaço, graças à formação de líderes, os quais serão um dia

> chamados a exercer influência decisiva na organização de comunidades rurais (ABCAR, 1964, p. 2).

O continente americano foi uma região onde os projetos desenvolvidos com o intuito de organização da juventude rural em torno dos princípios dos clubes aos moldes dos 4-H tiveram grande destaque. Também em uma publicação sob os auspícios da Ford Motor Company, o "Anuário para a Juventude Rural das Américas" (1960) a ligação entre os programas de clubes de jovens rurais da América Central e do Sul com os seus congêneres norte-americanos foi salientada.

> São semelhantes aos Clubes 4-H dos Estados Unidos, e, embora seus métodos variem, todos têm o mesmo objetivo: ensinar as artes da economia doméstica e da agricultura a rapazes e moças rurais, por meio de especialistas da Extensão e líderes voluntários locais, para trazer benefícios à comunidade e ao próprio indivíduo no futuro próximo, procurando ao mesmo tempo uma compreensão melhor entre as pessoas (FORD MOTOR COMPANY, 1960, p. 6).

Em 1967 foi publicado nos Estados Unidos o documento "Rural Youth Clubs Around the World" editado pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. No ano seguinte uma tradução desse documento foi publicado no México sob os auspícios do Centro Regional de Ayuda Tecnica (Crat) e pela Agência de Desenvolvimento Internacional (AID).

> Os princípios gerais do trabalho de juventude rural são os mesmos em todos os países. Entretanto, os programas específicos, os projetos, os procedimentos de organização e os boletins diferiram, já que todos devem adaptar-se às condições locais. Inicia-se o programa rural juvenil onde está a gente. Deve referir-se a suas necessidades e interesses e adaptar-se à sua situação e cultura (CRAT/AID, 1968, p. 9, tradução minha).[14]

14 "Los princípios generales del trabajo de la juventude rural son los mismos en todos los países. Sin embargo, los programas específicos, los proyectos, procedimentos de organización y los boletines, diferirán, ya que todos devem adaptarse a las condiciones locales. Iniciese el programa rural juvenil donde este la gente. Debe referirse a sus necessidades e interesses y adaptarse a su situación y cultura".

De forma análoga aos documentos da Acar e da Abcar, o documento publicado em terras mexicanas reiterava os princípios gerais do trabalho com os clubes juvenis rurais, isso, sem deixar de apontar para as necessidades de ajustes ou adaptações para os contextos locais. Tal documento também comprova que havia uma circularidade de publicações que tinham como fito propagar as ideias e proposições que, inicialmente pensadas para a realidade dos Estados Unidos, foram exportadas para outras localidades principalmente no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial.

Ao final da final da década de 1940 e durante a de 1950, o número de clubes de jovens rurais inspirado no modelo 4-H se espalhou pelo continente americano. No contexto do pós-guerra, a agricultura ganhou impulso como forma de impulsionar as transformações econômicas e sociais esperadas para a América Latina. A pressão pelo aumento da produção de alimentos, a necessidade do mercado norte-americano em promover o comércio de insumos agrícolas, bem como as tentativas de evitar o êxodo rural, foram algumas das razões que contribuíram para que iniciativas locais ou de agências internacionais apoiassem o movimento de extensão rural. Em relação aos jovens rurais o grande projeto de ação estava arquitetado em torno da organização dos clubes. Tanto é assim, que já antes da Segunda Guerra Mundial, a Venezuela, por exemplo, desde 1938 tinha iniciada a experiência de clubes de jovens rurais inspiradas nos 4-H norte-americanos. Naquele país os clubes foram denominados de 5-V (Valor, Vigor, Verdade, Vergonha, Venezuela). De 1946 a 1957 quase que em um efeito dominó, Equador, Bolívia, Chile, Brasil, Paraguai, Uruguai, Guiana Inglesa, Colômbia, Argentina, Suriname, Peru, Costa Rica passaram a ter clubes aos moldes dos 4-H Clubs[15]. Cada um tinha suas siglas, ora com traduções literais aos 4-H, ora com adaptações. Era nítido, porém, o caráter identitário ao trevo de 4 folhas, aliás símbolo da maior parte dessas experiências. Ademais existiam similitudes entre as formas de organização e funcionamento dos clubes e dos objetivos gerais anunciados. Igualmente técnicos extensionistas, jovens sócios dos clubes, bem como materiais impressos circularam pelas diversas localidades envolvendo uma rede

15 Ver Ford Motor Company (1962).

de aproximação entre as experiências de formação da juventude rural no período assinalado.

Tanto os 4-H Clubs, quanto os Clubes 4-S no Brasil ou qualquer outro dos clubes no continente americano que se basearam nos métodos e prescrições originários nos Estados Unidos, comungavam assim de uma estrutura organizacional além de rituais que envolviam eventos desde o âmbito local ao internacional. Era sobre essa base, além da experiência adquirida em cada uma das localidades onde se desenvolveram clubes que se projetavam os resultados a serem alcançados pela ação metódica dos agentes de extensão, líderes de clubes e seus sócios. Além de uma educação para o trabalho marcada por um teor produtivista e econômico, nas práticas dos clubes também estava posta um tipo de educação que buscava moldar corpos e mentes para um tipo de sensibilidade a ser seguida. Um modelo inequívoco desse tipo de prescrição pode ser observado em um ritual descrito no documento National Committee on Boys' and Girls' Club Work publicado nos Estados Unidos em 1926. Em um suposto diálogo entre um Presidente de 4-H Club qualquer[16] e seus sócios. O *Ritual* como foi intitulado no documento apresentava questões formuladas pelo presidente do clube seguidas de respostas realizadas de forma uníssona pelos membros do clube.

> **PRESIDENTE:** Nós iremos agora rever o emblema 4-H e os quatro pontos cardeais dos clubes de trabalho que eles simbolizam. O que os quatro H´s representam?
> **CLUBE:** Eles representam o treinamento igualitário da cabeça, das mãos, coração e saúde.
> **PRESIDENTE:** Para o quê a cabeça é treinada?
> **CLUBE:** Para pensar, planejar e raciocionar.
> **PRESIDENTE:** Para o quê o coração é treinado?
> **CLUBE:** Para ser gentil, compreensivo e verdadeiro.
> **PRESIDENTE:** Para o quê as mãos são treinadas?
> **CLUBE:** Para ser úteis, servis e habilidosas.

16 Não houve referência à localidade do clube porque isso não importava. O que estava no horizonte era deixar O texto não cita local e nem o nome do clube. Tal fato é uma referência indubitável que esse tipo de prescrição servia a todos os sócios de diferentes regiões daquele país. Era uma estratégia didática simples e ao mesmo tempo direta para se introjetar o significado das quatro letras H's.

> **PRESIDENTE:** Para o quê a saúde é treinada?
> **CLUBE:** Para resistir às doenças, melhorar a eficiência e aproveitar a vida (NATIONAL COMMITTEE, 1926, p. 3, tradução minha).[17]

Cabeça (Head), mãos (Hands), coração (Heart) e saúde (Health) eram, conforme apresenta o exemplo do ritual, metodicamente treinadas para os propósitos aos quais os clubes se prontificavam a cumprir. Treinamento, repetição ou a capacitação metódica pressupunham desse modo o tipo de educação a ser alcançada junto aos jovens. Na crença propalada para os jovens rurais isso bastaria para que cada indivíduo tivesse transformada a vida em diferentes dimensões.

Uma dessas dimensões foi aquela relacionada aos aspectos que caracterizo de forma genérica por recreação. Como tratar da organização de jovens sem abordar em suas prescrições brincadeiras, o lazer, o tempo livre dos meninos e meninas dos clubes? Essas foram dimensões sob as quais um discurso baseado no princípio do cuidado, confundido com a ideia de vigilância esteve presente. O cuidar do jovem estava pautado pela ideia de que um jovem bem orientado tornar-se-ia um cidadão ativo, participativo, produtivo. E para os promotores do extensionismo as "melhores orientações" só poderiam ser alcançadas por meio dos clubes. Para tal o jovem deveria fazer "bom uso" dos tempos em que não estivessem na lida da agricultura ou da criação de animais ou mesmo no caso feminino dos afazeres domésticos

Nos Estados Unidos essa dimensão recreativa tinha uma longa tradição junto aos 4-H Clubs. Clark Jr. (1984) apresentou uma dessas práticas ao se referir aos acampamentos de 4-H da Carolina do Norte. Durante dois ou três dias os meninos e meninas dos clubes ficavam reunidos para "recreação, inspiração e instrução" (CLARK JR., 1984, p. 53, tradução mi-

17 "PRESIDENT: We will now review the 4-H emblem and the four cardinal points of club work which it symbolizes. What do the four H's represent? CLUB: They represent the equal training of the Head, Hands, Heart and Health. PRESIDENT: For what is the Head trained? CLUB: To think, plan and reason. PRESIDENT: For what is the Heart trained? CLUB: To be kind, sympathetic and true. PRESIDENT: For what are the Hands trained? CLUB: To be useful, serviceable and skillful. PRESIDENT: For what is the Health trained? CLUB: To resist disease, make for efficiency and enjoy life".

nha)[18]. Segundo o autor o primeiro acampamento de 4-H daquele estado teria acontecido em julho de 1919 em Warren County e foi noticiado no jornal da localidade (*Warren Record*) destacando que teriam sido utilizados filmes educativos e de comédia. Estes teriam sido "fontes de prazer" para os membros do acampamento e moradores da cidade que "desfrutaram dessa característica distintamente educacional" (CLARK JR., 1984, p. 54)[19]. Pode-se atribuir daí que desde as primeiras décadas do século XX já se configurava um determinado padrão para as "horas de lazer" dos jovens rurais. A mescla de atividades instrucionais e recreativas foi esse padrão adotado em outras localidades e diferentes temporalidades. Apesar dessa fonte fazer referência ao estado da Carolina do Norte, o recurso às brincadeiras, canções, teatro, filmes, jogos e outras formas de recreação estiveram presentes em outras dos Estados Unidos e foram utilizados em outros países onde o trabalho de organização de clubes se espalhou. Recorrer as canções foi uma estratégia, por exemplo, para se constituir uma afinidade e sensibilidade dos jovens aos clubes. Manuais de circulação nacional na década de 1920 com canções para serem desenvolvidas juntos os 4-H Clubs eram enviados "gratuitamente para os estados, municípios e líderes locais mediante requisição – uma cópia por pessoa. Cópias adicionais, caso fossem necessárias, deveriam ser obtidas através de pagamento" (NATIONAL COMMITTEE, 1926, p. 2, tradução nossa).[20] A partir de melodias simples e de canções já conhecidas, geralmente de cunho folclórico, religioso, militar ou nacionalista as letras eram adaptadas e traziam temas como, o trabalho, a vida no meio rural, o significado dos 4-H´s ou a alegria de fazer parte das agremiações. Assim as prescrições para os clubes expressas na máxima *learn by doing* (aprender fazendo) poderiam ser adaptadas para *learn by fun* (aprender por diversão).

18 "[...] recreation, inspiration and instruction".

19 O trecho citado por Clark Jr, a partir da matéria do Warren Records do qual extraí as informações foi: "Moving pictures by Br. J.C. Black, Bureau of Community Service, were the source of much pleasure Tuesday and Wednesday nights. Not only did the members of the camping party witness the films but many citizens of the town enjoyed this distinctively educational feature (CLARK JR., 1984, p. 54 apud WARREN RECORDS, July 25, 1919).

20 "This 'Handy Book' will be sent free to state, county and local leaders on request – one copy to each person. Additional copies may be had for the use of 4-H Clubs at 3c per copy, prepaid".

A dimensão recreativa também esteve presente nos Clubes 4-S do Brasil. Essa era uma recreação carregada de intencionalidade para tudo aquilo que fosse, inclusive, considerado como formas ingênuas de diversão e brincadeiras geridas pelos próprios jovens.

Em evento ocorrido em Paranaguá, estado do Paraná, em 1963 por ocasião da IV Reunião de Líderes Estaduais de Clubes 4-S[21], houve uma palestra proferida por Earl Jones, na ocasião, professor de Psicologia e Extensão do IICA em Turrialba, na Costa Rica. O palestrante foi enfático em afirmar que toda e qualquer atividade com a juventude devia ter um propósito.

> Embora nada se faça sem uma razão (às vezes a razão é tão profunda que não a reconhecemos), pode-se realizar atividades sem propósito. As atividades de trabalho com a juventude não devem ser assim sem propósito; precisa ser cuidadosamente examinado o "porquê" de cada atividade e fixados os correspondentes objetivos para se estar certo de que serão alcançados. Isso é axiomático, quer se trate do projeto individual, reunião, concurso ou recreação. Tudo que se faz necessita esta procura do objetivo porque qualquer atividade sem propósito é incorreta. O objetivo principal do trabalho com a juventude rural é "ajudar os jovens a aprender as maneiras mais apropriadas de pensar, sentir e atuar, com o fim de que sejam pessoas mais atuantes". Todas as atividades devem contribuir de maneira eficiente para esse fim – se não, devem ser eliminadas. Isso se aplica também à recreação (JONES, 1964, p. 55).

Nessa mesma reunião foi defendida a introdução do tema folclore como forma de cativar os jovens para organização dos jovens rurais

> Considerando a necessidade de satisfazer o interesse do jovem pelo ritmo, a necessidade de despertar no jovem o espírito cívico; de criar oportunidade para integração social do jovem, para o seu relacionamento bem-sucedido com o sexo oposto, somos obrigados a reconhecer no folclore nacional, um meio efetivo de educação. Pela simplicidade das canções folclóricas, pela expontaneidade e liberdade de expressão que permite a dança folclórica, podemos usá-lo em várias ocasiões

21 O evento foi organizado pela Abcar e contou a colaboração da Usaid/Brazil, PIJR, Acarpa e do IICA/Turrialba. Ver: (ABCAR, 1964).

> propiciando: [...] oportunidade para que os jovens se relacionem com o sexo oposto, canalizando sua atenção para o passo, o ritmo, o que afastará a tensão emocional decorrente do relacionamento com outro sexo; oportunidade de uso dos músculos, de canalização de energia física. [...] (ANDRADE, 1964, p. 67).

## Conclusão

A experiência de clubes juvenis rurais denominados de 4-H Clubs, voltadas para uma formação prática, não escolar, baseada no princípio do *learn by doing* teve um longo percurso iniciado no início do século XX nos Estados Unidos. Seu repertório de rituais, símbolos, organização, valores e princípios serviu de modelo para que em outras realidades o movimento do trevo de 4 folhas fosse difundido. No contexto do pós-Segunda Mundial, principalmente, aconteceu uma espécie de boom do número de clubes na América Latina. Foi justamente nesse período, no ano de 1952, que o Brasil passou a contar com a experiência dos Clubes 4-S. Esse movimento foi nitidamente inspirado e teve como modelo a experiência norte-americana dos 4-H Clubs. Mesmo que promovendo adaptações necessárias aos contextos locais, fossem em termos de cultura política ou até mesmo de elementos religiosos, os clubes estavam circunscritos em um espectro marcado pela ação de um conjunto de organismos públicos e privados que pensavam a juventude rural americana em perspectiva internacional. Não houve o espelhamento das experiências, mas sem dúvida, houve um movimento que comungava de propósitos e de um fundo comum acerca da juventude rural pensada como setor estratégico no amplo rol de ações voltadas às transformações dos meios rurais nas décadas de 1950 e 1960.

## Referências

GOMES, Leonardo Ribeiro. **Circulação de prescrições para a formação da juventude rural no Brasil e nos Estados Unidos**: a experiência dos Clubes 4-S e 4-H no pós-Segunda Guerra Mundial. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GOMES, Leonardo Ribeiro. **"Progredir sempre"**: Os jovens rurais mineiros nos Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) – (1952-1974). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação superior norte-americana: gênese de um modelo. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 75-93, jan./abr. 2016.

TOTA, Antônio Pedro. **Os americanos**. São Paulo: Contexto, 2014.

## Fontes

ACAR. **Extensão em Minas Gerais** – 1964. Belo Horizonte, 1964.

ANDRADE, Áurea Helena Serra. Canções e danças folclóricas que dinamizam o grupo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DE LÍDERES ESTADUAIS DE CLUBES 4-S, Caiobá; Paranaguá. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Abcar, 1964.

ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL. **Manual de Clube 4-S**. Belo Horizonte, s.d.

ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL. **Sexto Relatório Anual – 1954**. Belo Horizonte, 1955.

CENTRO REGIONAL DE AYUDA TECNICA. AGENCIA PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL (AID). **Clubes Rurales Juveniles en todo el Mundo. Manual para programas de desarrollo**. México, 1968.

CLARK JR, James W. **Clover all over**: North Carolina 4-H in action. Raleigh: North Carolina State University, 1984.

COMITÊ NACIONAL DE CLUBES 4-S – CNC 4-S. **Relatório dos Clubes 4-S à Nação – 1969**. Rio de Janeiro, 1970.

FORD EM REVISTA. **A Ford e a juventude rural**. São Paulo: Ford Motor do Brasil S.A., 1964.

FORD MOTOR COMPANY. **Anuário para a Juventude Rural das Américas**. São Paulo: Ford Motor do Brasil S.A., 1960.

FORD MOTOR COMPANY. **Juventude Rural das Américas**. Volume II. São Paulo: Ford Motor do Brasil S.A., 1962.

HUTCHCROFT, Theodore (comp.) **World Atlas of 4-H and similar Rural Youth Educational Programs**. 2. ed. Washington: National 4-H Club Foundation, 1966.

JONES, Earl. Recreação para Educação e Diversão. *In*: REUNIÃO NACIONAL DE LÍDERES ESTADUAIS DE CLUBES, 4., 4-S, Caiobá; Paranaguá. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Abcar, 1964.

KELSEY, Lincoln David; HEARNE, Cannon Chiles. **Serviço de Extensão Cooperativa**. Cursos de Extensão. Programa de Publicações Didáticas. Rio de Janeiro: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, 1966.

NATIONAL COMMITTEE ON BOYS' AND GIRLS' CLUB WORK. **4-H Handy Book**: Songs, Ritual, Equipment. Chicago, 1926.

SHAW, Byron T. A century of progress. The United States Department of Agriculture. **Turrialba**, San Jose, v. 12, n. 4, trimestre Oct./Dic. 1962.

UNITED STATES DEPARTMENT OF AGRICULTURE – USDA. **Extension Programs in Home Economics**. Washington, DC, 1980.

WARREN, Gertrude L. Organization of 4-H Club Work. A guide for local leaders. **Agriculture Handbook**, n. 33. Washington, DC: U.S. Department of Agriculture; U.S. Government Printing Office, 1952.

WESSEL, Thomas; WESSEL, Marilyn. **4-H**: an American Idea. 1900-1980. A history of 4H. Chevy Chase, Maryland: National 4-H Council, 1982.

# CAPÍTULO 19

## Contar a pesquisa, narrar a trama: a investigação sobre a Associação Cristã de Moços e práticas de escolarização da Educação Física no Brasil[1]

*Giovanna Camila da Silva*

Primeiramente estabelecida na Inglaterra em 1844 e denominada *Young Men's Christian Association*, a YMCA[2] no seu movimento de expansão iniciou a ampliação de sedes na Europa em 1851, mesmo ano em que se instalou no continente americano. Um arranjo de ações indica que os Estados Unidos passaram a assumir centralidade na organização de iniciativas da Associação. Myron Augusto Clark foi o missionário acemista responsável pela instalação de sedes brasileiras. Nascido em 1866 na cidade de Buffalo, estado de Nova York, embarcou em 1891 para o Brasil

1 Texto baseado na tese de Doutorado defendida em 2017, intitulada "A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação", sob orientação da Profa. Meily Assbú Linhales. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AW7NXH. Acesso em: 29 mar. 2021.

2 Neste texto utilizarei a denominação em língua inglesa para demarcar especificidades da Associação na Inglaterra e/ou nos Estados Unidos. Para referências ao Brasil ou de âmbito geral, mobilizarei os termos em português.

e empreendeu a implantação das sedes da ACM no Rio de Janeiro em 1893, em Porto Alegre em 1901, e em São Paulo em 1902[3]. Originada como espaço de formação espiritual de jovens, a Associação Cristã de Moços estabeleceu outras ações no seu processo de desenvolvimento e empreendeu um intenso trabalho quanto às dimensões moral, intelectual e física de seus associados. Ajustando as lentes sobre as iniciativas desse projeto maior, interessou-me em meu processo de doutoramento as ações que incidiam sobre o físico dos sujeitos. Olhar afinado por estudos anteriores que indicaram elementos da presença de sujeitos, práticas e saberes procedentes dos Estados Unidos, especialmente por mediação da ACM, no processo de constituição da Educação Física no Brasil (SILVA, 2009)[4].

Isto posto, este texto é fruto da minha tese de doutorado cujo propósito foi a investigação de elementos que constituíram a Educação Física forjada na Associação Cristã de Moços e que ressoaram em ações para a escolarização da Educação Física brasileira nas décadas de 1920 e 1930 empreendidas, especialmente, em três estados: Rio de Janeiro, Minas Gerais, e Rio Grande do Sul (SILVA, 2017). Lugares escolhidos em função do trabalho ali desenvolvido por sujeitos que tiveram na ACM um espaço de formação e atuação: Henry James Sims, missionário acemista nascido nos Estados Unidos, e que atuou na sede da Associação no Rio de Janeiro; Renato Eloy de Andrade, brasileiro, Inspetor de Educação Física de Minas Gerais e com passagens pelo departamento físico da ACM carioca;

3 Em 1895 aconteceu uma primeira iniciativa de implantação da ACM em São Paulo, contudo, em função de uma organização deficiente e da ausência de missionários estrangeiros com experiência no projeto acemista, a sede foi fechada em 1897 (BAÍA, 2012).

4 Na ocasião do Mestrado pesquisei um órgão criado pela Reforma do Ensino Primário de Minas Gerais, em 1927, a Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais. O objetivo da investigação era traçar como tal órgão investiu na escolarização da Educação Física no estado. Convidada para uma sessão de comunicação coordenada, submetida ao VII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado no ano de 2013, fui provocada a escrever sobre a presença de referenciais norte-americanos na Educação Física brasileira, tomando por objeto a atuação daquela Inspetoria. No XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (XI CIHELA), realizado em 2014, participei do painel intitulado "Missionários, modelos pedagógicos e práticas para uma educação do corpo: presença norte-americana na Educação Física dos países da América Latina". Tais experiências reforçaram a necessidade de investigações mais verticalizadas acerca da circulação de referenciais estadunidenses, notadamente os acemistas, que marcaram a construção da Educação Física no Brasil.

e Frederico Guilherme Gaelzer, que foi Inspetor de Educação Física no Rio Grande do Sul, Diretor de Jardins de Recreio em Porto Alegre e com ocorrência de trabalho na sede da Associação situada na capital gaúcha.

Sobre a temporalidade da pesquisa destaque-se que foi um momento de intensos debates e mudanças no âmbito da Educação Física brasileira. Naquele tempo o termo *Educação Física* começou a afirmar-se para designar diferentes exercícios físicos sistematizados para a escola. Tempo em que junto à ginástica, novas práticas começaram a ser escolarizadas, com destaque para os jogos (VAGO, 2004). Instituições foram concebidas para promover formação específica em Educação Física. Em 1929, "o Estado de São Paulo reorganizava a Escola de Educação Física da Força Pública e, no Rio de Janeiro, entrava em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física do Centro Militar de Educação Física [CMEF]" (LINHALES, 2006, p. 150). Com o "propósito de formar monitores e instrutores militares e civis", o CMEF foi transformado em Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no ano de 1933 (LINHALES, 2006, p. 216). Ainda complementando as ações de formação, em 1932 tem-se a criação da "Revista de Educação Física", publicação do Exército Brasileiro, considerado o periódico mais antigo da área[5]. Naquele mesmo ano, outro impresso iniciou sua produção, a "Revista Educação Physica", produzida no Rio de Janeiro, e que se manteve ativa até 1945[6] (SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2008).

Um conjunto de perguntas orientou a composição da tese: Por que a ACM teve acolhida em terras brasileiras? Por que, em uma Associação que tinha múltiplas proposições, as ações para uma formação física ganharam destaque e relevância? Quais eram os elementos que compunham a Educação Física tecida pela ACM? Como ela passou a ganhar legitimidade no Brasil? Como puderam Henry Sims, Renato Andrade e Frederico Gaelzer agir como agiram, e, assim, mobilizar elementos acemistas nas iniciativas

5 Disponível em: https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista. Acesso em: 17 jan. 2021.

6 No decorrer de sua existência, tal impresso teve diferentes complementos associados ao seu título como "revista técnica de esportes e atletismo", "revista técnica de esportes", e "revista de esportes e saúde".

com a Educação Física que promoveram? Tais questionamentos levaram a um trabalho de garimpagem de fontes em diferentes países. Arquivos institucionais localizados no Brasil, no Uruguai e nos Estados Unidos foram visitados e diferentes acervos e documentos foram mobilizados.

No tocante à documentação institucional, foi realizado um levantamento de fontes nos *Kautz Family YMCA Archives*, em Minneapolis, nos Estados Unidos. No conjunto de documentos, foram encontrados indícios: do investimento na construção das sedes acemistas no Brasil; do processo de especialização em Educação Física, que resultou no estabelecimento de uma nova profissão dentro da Associação; da formação realizada por Sims, Andrade e Gaelzer em Chicago. De Montevidéu, a partir de um trabalho da biblioteca do *Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes*, foram mobilizados documentos sobre a passagem dos sujeitos investigados pelo Instituto Técnico da Federação Sul-Americana das Associações Cristãs de Moços. Ainda na dimensão institucional, a pesquisa no arquivo da Federação Brasileira das Associações Cristãs de Moços, em São Paulo, permitiu encontrar exemplares do impresso oficial da ACM. Para captar práticas de apropriação, foram reunidos documentos que abordam ideias, proposições e iniciativas promovidas por Henry Sims, Renato Andrade e Frederico Gaelzer em outros lugares, que não a ACM. Do acervo da Associação Brasileira de Educação (ABE), ganharam centralidade os documentos referentes à Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) na qual a presença de Sims nos debates referentes à Educação Física pode ser percebida. O jornal "Minas Gerais", Órgão Oficial dos Poderes do Estado, a "Revista do Ensino" de Minas Gerais e o "Boletim Educação Physica (Jogos e Callisthenia)" foram importantes impressos em que ações da Inspetoria de Educação Física circularam e suportes nos quais Renato Eloy de Andrade expressou os sentidos para a Educação Física que produziu no estado. No Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), encontramos o acervo *Lazer e Recreação*, coleção em que boa parte é composta por documentos referentes ao professor Frederico Guilherme Gaelzer. Na documentação, anotações pessoais, fotografias, recortes de

jornais, entre outros, que informaram sobre sua atuação como diretor de jardins de recreio e como inspetor estadual de Educação Física.

Como um panorama da tese, este texto dá visibilidade para elementos que compuseram a trama da presença da Associação Cristã de Moços no Brasil e do lugar da dimensão física no projeto de formação da instituição. Também, expõe aspectos da tessitura que conferiu legitimidade à circulação de propostas acemistas sobre Educação Física, apropriadas em diferentes experiências educacionais brasileiras.

***

A entrada do protestantismo no Brasil foi compreendida como aspecto que incentivou a instalação da Associação Cristã de Moços no país. Contudo, o processo de inserção e expansão de iniciativas protestantes não se deu de maneira pacífica. O desenvolvimento das ações missionárias e das iniciativas da ACM no Brasil foi permeado pelo embate com os católicos.

> Pretenderam os catholicos desta cidade impedir o bom exito da subscripção da Associação Christã de Moços. Pregaram contra ella no pulpito, aconselharam pelos jornaes e por meio de circulares que lhe não dessem migalha. Por que? Porque, disseram, a religião que ella professa não é a catholica, apostolica, romana. [...] Para esses sectarios intolerantes, a unica religião verdadeira é a catholica, apostolica, romana; fóra della não ha salvação, clamaram elles ao povo, para induzil-o pelo terror do inferno – um dos seus processos de dominio – a não contribuir para uma obra de educação e de moralidade. [...]
> O protestantismo é o primeiro estádio da liberdade do pensamento em materia religiosa; elle é a religião sobre todas favoravel á instrucção, á liberdade religiosa e politica; ao progresso, ao "self-government"; os Estados protestantes são nitidamente superiores aos catholicos, na politica, na ordem, no commercio, na industria, na cultura intellectual; o seu clero é superior intellectual e moralmente (sic) (O IMPARCIAL, 28/10/1917, p. 4).

Escritos por Placido Barbosa, os fragmentos foram publicados sob o título de *A.C.M.* em um diário de notícias do Rio de Janeiro que, embora intitulado "O imparcial", objetivamente posicionou-se a favor da ACM e sua

orientação protestante. Os documentos mobilizados na pesquisa permitiram ver uma disputa por códigos religiosos, por projetos educacionais, por legitimidade, que colocava o catolicismo como elemento dificultador para a expansão das proposições acemistas. A religião no Brasil foi uma das facetas que interessou à ACM investigar. Os diagnósticos sobre o país e seu povo, elaborados pela Associação, produziram interpretações sobre o Brasil que revelam uma artimanha: a demarcação de fragilidades que marcavam o cenário brasileiro, ao mesmo tempo em que era representado como um país promissor, desde que, bem orientado por agentes externos que produziriam uma espécie de salvação para os problemas nacionais. A genialidade, o capital, os bons costumes, a convicção religiosa, precisariam ser importados, visto que aqui, apesar dos pesares, havia a possibilidade de novas adequações. A YMCA, imbuída da ideia do "destino manifesto", colocava-se em um lugar autorizado para oferecer aos brasileiros chances de uma vida para o progresso. Era a crença na constituição de uma civilização cristã modelar, na qual Deus agiria por intermédio dos povos escolhidos, especialmente aqueles de língua inglesa. Como elemento dessa nova organização da vida, o tripé religião-moralidade-educação cumpria uma função normativa que regulava a vida social em muitos aspectos.

Fortemente vinculada ao enfoque espiritual, as preocupações com a cultura física não ocuparam, inicialmente, centralidade no interior da Associação. Essas foram aparecendo gradualmente. Ainda que membros mais ortodoxos da igreja na Inglaterra condenassem a "diversão frívola – mesmo leitura divertida – e jogos de competição, embora inofensivos, como ímpios", a YMCA contou com o apoio de "muitos clérigos de liderança em todos os credos protestantes"[7]. Diante das contestações do referido grupo ortodoxo, a Associação se posicionou e,

> Diversão inofensiva foi reconhecida e promovida; treinamento físico e a aplicação da ética cristã para o espírito esportivo foram aceitos como uma parte legítima do programa YMCA. A terceira etapa do Triângulo Vermelho estava concluída para

7 George Williams: a tribute to the founder of the red triangle, by E. G. Lentz. n/d, p. 18. Box 225. YMCA Biographical Files: an inventory. Kautz Family YMCA Archives. University of Minnesota (tradução livre).

> dar-lhe o simbolismo, mente, corpo e espírito. Uma mente sadia em um corpo sadio foram reconhecidos como a base essencial do poder da alma.[8]

Uma das autoridades em Educação Física da YMCA nos Estados Unidos, Luther Gulick, acreditava nas possibilidades educativas do jogo. Foi ele quem sugeriu a imagem de um triângulo para constituir o símbolo da Associação. Ele apostava nos termos "mente, corpo e espírito" para descrever a importância da simetria de tais aspectos para o desenvolvimento do caráter. Era também uma tentativa de convencer os cristãos para o valor moral do jogo (PUTNEY, 2003). Investida essa dedicada aos homens. Era a eles que a sistematização acemista destinava os exercícios físicos, sobretudo, aos jovens, em um ambiente marcado por sujeitos, características e sensibilidades de um universo masculino. A relação com a saúde, a correção dos corpos, a dimensão da eficiência, o uso proveitoso do tempo livre, a formação do caráter e do "homem social" eram finalidades que acompanharam as prescrições dos exercícios. Do departamento físico da ACM no Rio de Janeiro, a expressão da diversidade de práticas que compunham as aulas de ginástica na Associação e as diferentes finalidades para cada uma delas:

> As aulas de gymnastica abrangem marchas, corridas, exercicios calisthenicos, exercicios sobre colchões ou apparelhos, além de um periodo de jogos diversos. As marchas e as corridas servem para iniciar os exercicios (para aquecer) e despertar a attenção. Os exercicios calisthenicos são de duas especies: por vozes de commando, servindo como gymnastica correctiva e assegurando posição correcta á espinha, peito e hombros e estimulando a attenção; e rythmados, exercicios propriamente hygienicos, que têm por fim fortalecer e desenvolver os orgams (sic) vitaes, estimular a circulação e desenvolver e trenar os grupos de musculos do tronco, pernas, etc., os quaes estão relacionados de perto com os orgãos vitaes. Os exercicios educativos, taes como os de apparelhos, nos quaes o corpo tem de occupar differentes

8 George Williams: a tribute to the founder of the red triangle, by E. G. Lentz. n/d, p. 19. Box 225. YMCA Biographical Files: an inventory. Kautz Family YMCA Archives. University of Minnesota (tradução livre).

> posições, desenvolvem o dominio, e forma destreza. Esses exercicios affectam directamente os centros do systema nervoso. Ha tambem os exercicios recreativos, os jogos, para os quaes não ha necessidade de grande pratica afim de se obter diversão e ter proveito. Para o commerciante ou para o que se occupa em qualquer serviço sedentario, os jogos recreativos fornecem a necessaria recuperação das forças (sic) (MOCIDADE, 12/1923, p. 2).

Para conduzir os trabalhos no departamento físico nas sedes da ACM espalhadas por diferentes países, a necessidade de formação de diretores para ali atuar impulsionou a criação de cursos especializados em Educação Física baseados na incorporação de um conjunto de saberes, em detrimento do conceito de reprodução de atividades. Muitos foram os diretores físicos formados pela YMCA que assumiram o trabalho internacional realizado pela instituição. "Dos Estados Unidos, os seus directores de educação physica têm sido chamados literalmente aos fins do mundo, onde sua missão como apostolos de saude tem sido coroadas (sic) de grande exito. São universalmente recebidos e bem vindos", anunciava a "Mocidade", impresso oficial das Associações Cristãs de Moços no Brasil (MOCIDADE, 6/1921, p. 7). Para a sede acemista no Rio de Janeiro, Henry James Sims, estadunidense que teria iniciado seus estudos em uma das escolas de treinamento da YMCA em 1907-1908[9], foi quem ocupou a direção do departamento físico, no ano de 1913. Foi também no *Young Men's Christian Association College*[10], em Chicago, que estudaram Frederico Guilherme Gaelzer e Renato Eloy de Andrade. Respectivamente, os períodos de 1919-1920 e 1920-1921 constam como seu primeiro ano de formação na instituição. Constituir-se como diretor físico na YMCA pressupunha uma preparação técnica com ênfase nos conhecimentos biológicos – higiene, anatomia, fisiologia, etc. – mas também com acesso aos saberes

9 O calendário letivo na escola de formação em Chicago compreendia dois anos cronológicos subsequentes. Em geral, o período escolar tinha início no segundo semestre e terminava no primeiro semestre do ano seguinte.

10 Iniciado sob a nomeação *Western Secretarial Institute* em 1884, teve o nome mudado para *The Young Men's Christian Association Training School* em 1890. Apenas em 1913 ganhou a denominação *Young Men's Christian Association College*.

dedicados à psicologia, sociologia e filosofia que permitiriam o trato do jovem a partir de uma perspectiva social. O acesso a diferentes práticas de exercícios físicos também configurou os estudos de Sims, Gaelzer e Andrade promovidos pela YMCA. Pensada a partir da intencionalidade de ocupação de cargos acemistas, a formação demandou ainda a compreensão da estrutura e política interna da Associação. O intuito inicial era de que a formação como diretor físico significasse especializar-se para atuação naquela instituição. Contudo, à medida que maior número de secretariado se formava, a Associação reconhecia a possibilidade de vínculo com outros estabelecimentos e órgãos, sem que fosse abandonado o projeto por ela estabelecido.

> A Associação não sómente se esforça por offerecer aos seus membros um systema racional e scientifico de educação physica; mas pensa, tambem, em promover a formação de installações congêneres, para a propagação de jogos recreativos, proporcionadores de saude e dextreza.
> Deste Departamento Physico, organizado como está, sahirão professores práticos e habeis para dirigir aulas de educação physica em collegios, igrejas, clubs e campos de jogos athleticos (MOCIDADE, 5/1913, p. 5).

Ao constituir uma identidade profissional para os que trabalhariam com a Educação Física, é possível operar com os sujeitos em formação e atuação na Associação Cristã de Moços a partir de uma chave interpretativa anunciada por Gomes e Hansen (2016, p. 20) quando convidam a pensar "os intelectuais mediadores que dirigiram suas ações para a formação de profissionais em sua própria área de especialidade, objetivando disseminar práticas e saberes que seriam responsáveis por circunscrever campos disciplinares e conferir uma identidade a seus membros". Os diretores físicos acemistas parecem atuar dessa forma tanto no interior da Associação, quanto no espraiamento de ações relativas à formação do professorado do Ensino Primário. A modelagem aprendida/produzida/ensinada por eles esteve presente na constituição da Educação Física brasileira como disciplina escolar e também em outros espaços sociais, como as praças de jogos. Era a ressonância de conhecimentos, princípios, prescrições e

práticas da ACM em espaços e para sujeitos inicialmente não priorizados pela instituição. Nesse processo de circulação, interpretações produzidas pelos diretores físicos foram incorporadas a diferentes iniciativas que compuseram a Educação Física no Brasil.

A análise da dinâmica circulatória e transformativa de sentidos, prescrições e práticas da ACM tomou como contribuição a operação proposta por Marta Carvalho (2009), ao abordar objetos culturais como produtos de práticas sociais determinadas. A autora afirma que, do ponto de vista histórico, a análise desses objetos demanda apreendê-los nos processos que os produzem, os propagam e deles fazem uso. Assim, tomando as proposições da ACM como um objeto cultural, é possível ressaltar o trânsito de elementos da Educação Física ali promovida em debates e práticas que pretendiam maior sistematização para o ensino da disciplina em diferentes experiências educacionais no Brasil. Processos formais de transmissão de saberes, ampliação dos espaços de sociabilidade, produção de material escrito e ocupação de cargos públicos compuseram esse processo. Do mesmo modo, a interlocução com Thais Fonseca (2012) e Serge Gruzinski (2001) permitiu compreender Sims, Andrade e Gaelzer como mediadores culturais, como sujeitos "entre dois mundos", pelo fluxo que promoveram, pela capacidade inventiva de produzir novas interpretações e novas sínteses quando convocados a atuar no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. Ao tomar como objeto de investigação suas ações que intentaram promover a escolarização da Educação Física, foi preciso não perder de vista que elas estavam integradas a outros espaços, outras atribuições, que se constituíram como variáveis para o surgimento de novas maneiras de pensar, sentir e agir. Isso considerado, ao mesmo passo que elementos regulares foram identificados, configurações particulares às experiências de cada sujeito puderam também ser estabelecidas.

Informada pelo estudo de Baía (2012) que aborda a relação entre o americanismo e o projeto formador acemista, tomei o que o autor denominou de valores presentes na cultura norte-americana que circularam no Brasil – dos quais muitos mantinham afinada conexão com a ética protestante –, como possibilidade interpretativa para as ações de Sims, Andrade e Gaelzer. Esta operação permitiu identificar nas experiências brasileiras

para a escolarização da Educação Física a presença da eficiência, do governo de si, da orientação moral, da responsabilidade individual e dos costumes humanitários ora como justificativas, ora como finalidades das ações que envolviam os dispositivos de constituição da disciplina.

Vale destacar que os elementos acemistas para a Educação Física encontraram acolhimento em temas e propostas que, no período investigado, propugnavam novos sentidos para a escola. Carvalho (2011) discorre sobre as mudanças promovidas pela afirmação de um novo modelo pedagógico no cenário brasileiro, especialmente, a partir da segunda metade dos anos de 1920.

> A revisão das finalidades sociais da escola e seu potencial transformador e conformador foi empreendida por uma nova geração de educadores, a partir de seus múltiplos contatos com o movimento pela Escola Nova que se desenrolou na Europa e nos Estados Unidos, no período entreguerras (CARVALHO, 2011, p. 195).

Novas representações sobre os sujeitos, sobre o poder regenerador da escola, sobre a função disciplinadora da educação foram configuradas. Nesse processo, a formação do professorado foi tratada com ênfase. Nos cursos intensivos de Educação Física para professoras no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, Sims, Andrade e Gaelzer demarcaram conhecimentos orientadores para o trabalho docente especializado, organizaram competências que deveriam ser desenvolvidas para o ensino da matéria, propugnaram outros espaços educativos onde a Educação Física estaria presente. No trânsito estabelecido entre os Estados Unidos e o Brasil, entre o projeto formador da Associação Cristã de Moços e as ações educativas na escola, esses sujeitos foram impelidos a produzir outras "maneiras de fazer"[11] expressas na relação estabelecida com o professorado feminino do Ensino Primário, no conhecimento acerca da infância, na impossibilidade de uma formação de longa duração. A iniciativa de qualificar tecnicamente um professorado especializado em Educação Física foi marcada por cursos rápidos e intensos. De maneira

11 Tomo como referência as contribuições de Certeau (1996).

bem diferente das formações para diretores físicos na YMCA, os cursos promovidos por Sims, e, especialmente, Andrade e Gaelzer, não comportavam a possibilidade de um aperfeiçoamento mais extenso. Fatores como o investimento financeiro, a reorganização estrutural dos estabelecimentos em que trabalhavam as alunas do curso, e a constituição da professora de Educação Física como uma profissão relativamente nova representavam dificuldades para uma especialização com mais vagar que contemplasse um conjunto mais amplo de saberes. No processo de apropriação, aqueles sujeitos pareceram organizar ênfases para as formações que ofereceram.

Embora a ACM não tenha envidado esforços na produção de elementos para uma Educação Física na escola primária, os diretores físicos lá formados aprenderam sobre a necessidade de bem conhecer a organização, os princípios e o cotidiano do lugar onde se atua. Nesse sentido, pensar a escola como espaço no qual a Educação Física se realizaria era tarefa necessária para conformar os cursos de formação. Dentre as reelaborações empreendidas, destaque-se que Andrade e Gaelzer atuaram mais de perto com o professorado primário e encontraram um ambiente bem diferente daquele vivenciado na Associação Cristã de Moços. No lugar do cultivo de uma masculinidade, encontraram as professoras, que, em nome de uma vocação, tinham exaltadas suas qualidades femininas relacionadas ao lar e ao papel de mãe. Em um processo de inflexão, Andrade e Gaelzer[12], antes alinhados à ideia de caráter forte, liderança e virilidade, ajustaram suas iniciativas a uma discursividade que estreitava a relação entre a função social da professora e as representações do feminino de então.

Ao proferir, em Belo Horizonte, a palestra de inauguração do curso intensivo de Educação Física de 1928, Andrade mobilizava um vocabulário que seria mais afinado ao universo feminino da época. Parecendo fazer uso de uma certa docilidade, o Inspetor pronunciava: "Dirigindo-me, final-

12 O destaque dado a Andrade e Gaelzer na discussão de cursos intensivos para professoras justifica-se pelo conjunto de registros encontrado nas fontes. É provável que essa maior incidência de dados se relacione com os cargos que ocuparam, respectivamente, nos governos em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul. Diferentemente de Sims, que permaneceu com a função de diretor físico na ACM do Rio, os dois assumiram o ofício de Inspetor de Educação Física, colocação que exigiu o trabalho com o Ensino Primário.

mente, às minhas futuras alumnas, faço um fervoroso appello, para que acompanhem com amor o presente curso"[13]. Palavras sintonizadas com o contexto de feminização do magistério e com as representações sobre o ser professora, baseadas em uma estreita relação entre a escola e a família e entre as funções sociais do magistério e da maternidade. Em nome do amor, as mulheres exerceriam suas vocações. Se em fotografia de Andrade com seus alunos esportistas da ACM, publicada nos *Reglamentos Oficiales de juegos atléticos* de 1921, a imagem revela uma organização espacial rígida, com os jogadores lado a lado, uma impostação do corpo sugerindo altivez e robustez; com suas alunas monitoras do curso intensivo o registro encontrado na Revista de Educação Física de janeiro do ano de 1934, ainda que de pouca qualidade, demonstra uma fluidez na ocupação do espaço e sugere suavidade e descontração (inclusive, muscular)[14]. Nas representações em cena, a prática esportiva remetia à produção de um corpo atlético marcado por referências masculinas de um lado, e de outro, a formação de professoras para o ensino escolar apresentava sensibilidades outras para o público feminino.

Em Porto Alegre, Frederico Gaelzer também encontrou um ambiente marcado pela presença das mulheres, e, assim como Andrade, foi mobilizado a construir novos sentidos para o ensino de Educação Física e novas formas de interpretar os sujeitos responsáveis pela matéria nas escolas. Em imagem de uma turma de alunas que concluíam o curso intensivo, também o registro de características mais afeitas ao universo feminino. De maneira similar às normalistas mineiras, espontaneidade e graciosidade são demonstradas pelas professoras diplomadas.

13 "Jornal Minas Geraes", 5 de outubro de 1928, p. 9.

14 Em função dos limites do texto, não foi possível apresentar aqui tais imagens. Elas encontram-se presentes na tese de Doutorado (SILVA, 2017).

**Figura 1 – Gaelzer e grupo de professoras que terminaram o curso intensivo de Educação Física.** Fonte: Recorte de jornal, "Pelo aperfeiçoamento da nossa raça", Correio do Povo, 6 de fevereiro (o ano não está visível). Centro de Memória do Esporte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tratar dos sujeitos do Ensino Primário, Andrade e Gaelzer também ajustaram seus saberes para abordar o universo infantil, ressaltando o caráter instintivo das ações das crianças e a necessidade de satisfazê-lo por intermédio dos jogos, estabelecendo aí uma conexão com o projeto estabelecido na ACM: a formação do caráter. Elementos estes sintonizados com a instituição de praças de jogos, iniciativa também defendida pelos três sujeitos investigados. Cabe ressaltar que os chamados *playgrounds* nos Estados Unidos eram espaços que compunham os estudos e a intervenção dos diretores físicos em preparação no curso que a YMCA promovia em Chicago. Na história da Educação Física estadunidense, César Torres (2011) destaca o movimento que impulsionou a construção de espaços públicos de recreação, nas três décadas iniciais do século XX.

> Henry Curtis, um ex-aluno de [Stanley] Hall, e Gullick, de participação ativa na YMCA, criaram em 1906 a *Playground Association of America*, cujo objetivo era a criação de praças de jogos e parques públicos para a recreação de crianças e jovens. Tanto Curtis quanto Gulick usaram a psicologia e a teoria dos jogos para justificar o uso do esporte e de outros jogos, bem como a criação de espaços públicos apropriados para o exercício. As praças de jogos e parques públicos também foram apresentados como espaços que neutralizavam os "excessos" e "perigos" da vida urbana. Em 1917 havia quase quatro mil *playgrounds* nos Estados Unidos e mais de quinhentas cidades tinham programas recreativos (TORRES, 2011, p. 270-271, grifo do autor, tradução livre).

No Rio de Janeiro, uma carta de Gustavo Lessa, presidente da Seção de Educação Física e Higiene, da Associação Brasileira de Educação, a Paulo Prado – irmão do prefeito da cidade à época, Antônio Prado Junior –, confere a Sims grande dedicação para a construção de espaços recreativos na cidade.

> Prezado Dr. Paulo Prado,
> Venho importuna-lo para solicitar a sua valiosa intervenção num assunto de interesse geral.
> É o caso que, como presidente da Seção de Higiene e Educação Física da ABE tive de me por em contato com o Sr. Henry James Sims, diretor ou coisa que valha do departamento de educação física da Associação Cristã de Moços. O Sr. Sims me havia sido mencionado por alguns especialistas brasileiros em educação física como um técnico de primeira ordem, que residente no Brasil há muitos anos já havia formado em sua Associação uma verdadeira escola daquela especialidade. Dessa escola o presidente Antônio Carlos havia tirado o Inspetor Geral da disciplina em Minas.
> O Sr. Sims esteve me contando com mansuetude saxônia os esforços que ele vem fazendo há anos para que a sua generosa cooperação seja aceita na causa da educação física das nossas crianças. Mas isso é uma outra história.....
> O fim dessa carta é lhe contar que o Sr. Sims, resolvido tenazmente a despertar na nossa gente o entusiasmo pela educação física, imaginou, há cerca de um ano estabelecer num dos pontos mais centrais da cidade, uma espécie de playground como existe em muitas escolas norte-americanas, com demonstração de jogos e exercícios. Sims é prático,

> conhece bem o nosso meio, acha que não podemos pensar em programas faustosos de piscinas e belos ginásios. Pensou no jardim do Russel e falou nisso ao Prefeito Antônio Prado Júnior. O Prefeito disse que o jardim não pode ceder para esse fim, mas iria sugerir outro terreno.
> O que eu vinha lhe pedir é o seu interesse por uma resposta favorável e pronta. Creio que ao longo dos novos terrenos da Glória há um amplo espaço, que seria embelezado e nobilitado por essa consagração a um fim tão útil, numa cidade onde as crianças não têm onde brincar. Sei que um apelo ao seu idealismo não ficara sem resposta.[15]

Se, naquele momento, a construção de praças de jogos não logrou sucesso no Rio, projetos idealizados em outras cidades brasileiras vinham sendo propulsionados. Em Minas Gerais, no período de existência da Inspetoria de Educação Física, de 1927 a 1937, o jornal "Minas Gerais" noticiou a instalação de três praças de jogos implantadas por Renato Andrade. Já Gaelzer foi o que mais investimentos produziu para a construção de tais espaços. Um recorte de jornal datado de 1938 destacava a cidade de Porto Alegre como precursora na instalação de parques infantis no país, enfatizava o protagonismo de Gaelzer nesse movimento e informava que "existem em todo o Estado, superiormente dirigidos, nada menos de 48 parques, dos quaes 12 estão localizados em Porto Alegre"[16]. Empenho que produziu reconhecimento na capital federal pelas palavras de uma inspetora de ensino, a professora Antonieta Camara de Paula Barros, inscritas em um relatório intitulado "A Educação em Porto Alegre", apresentado ao diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, Carneiro Leão no ano de 1935. Escritos pela professora depois de uma viagem à capital sul-rio-grandense, os registros demarcam que era na "Educação Fisica (sic), que o Rio Grande está, verdadeiramente, na vanguarda" e destacam o cenário de recreação pública na cidade: "cada criança tem, em Porto Alegre, no maximo (sic) a quinhentos metros de sua casa, uma praça de desportos onde pode passar, de um modo eficiente, as suas horas de

15 Lessa, Gustavo. [Correspondência]. Destinatário: Paulo Prado. Rio de Janeiro, 10 fev. 1929. 1 carta. Acervo da Associação Brasileira de Educação.

16 Recorte de jornal, "1.ª Exposição Nacional de Recreação", sem indicação do periódico. 1938 (data manuscrita). Centro de Memória do Esporte. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

lazer, em uma proveitosa educação física-social". O acerto da iniciativa era demonstrado pela frequência aos espaços. No relatório a professora afirmava que "a prova experimental da sua eficiencia está na significativa concorrencia das praças, em contraste com a quasi ausencia de crianças vadias e sujas pelas ruas (sic)" (A FEDERAÇÃO, 4/12/1935, p. 3). Daquilo que viu e ouviu, Antonieta Barros produziu interpretações afinadas com as formulações pedagógicas que orientavam a instalação das praças: a ocupação das horas fora da escola com atividades que fossem também educativas, a vinculação da Educação Física com uma formação social, e a ocupação da rua pelas crianças como prática a ser combatida.

Isto posto, a investigação permitiu perceber que as práticas de apropriação do projeto acemista para experiências de escolarização da Educação Física no Brasil foram incitadas pela ocupação que Frederico Gaelzer e Renato Andrade fizeram de cargos na Diretoria de Jardins de Recreio, em Porto Alegre e nas Inspetorias de Educação Física do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. A política educacional desses lugares estabeleceu uma estrutura que recrutou especialistas, desenvolveu e controlou saberes necessários à Educação Física, produziu componentes para legitimar seu ensino nas escolas. Atuar nestes órgãos significou um reconhecimento de autoridade para empreender ações vinculadas à Educação Física. O mesmo pode ser considerado para Henry Sims quando convocado pela SEPH da ABE para ali posicionar-se sobre diferentes assuntos. Novas percepções em relação à infância, novos modos de formar professores, novos discursos pedagógicos, novas modalidades de práticas, constituíram a ambiência de renovação educacional em que os mediadores investigados atuaram, e que se configurou como campo fértil para a adesão das apropriações de elementos da Educação Física acemista.

## Referências

BAÍA, Anderson da Cunha. **Associação Cristã de Moços no Brasil**: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929). 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modelos pedagógicos, imprensa de educação e ensino e institucionalização da escola republicana em São Paulo (1893-1931). *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. *In*: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (orgs.). **Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011. p. 185-212.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **Pensadores sociais e História da Educação II**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 297-313.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação. *In*: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (orgs.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola, o esporte e a "energização do caráter"**: projetos culturais em circulação da Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

PUTNEY, Clifford. **Muscular Christianity**: manhood and sports in protestant America, 1880-1920. 2. ed. Harvard University Press, 2003.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Americanismo e a Fabricação do "Homem Novo": Circulação e Apropriação de Modelos Culturais na Revista Educação Physica (1932- 1945). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 135-159, jan./abr. 2008.

SILVA, Giovanna Camila da. **A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil**: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Giovanna Camila da. **A partir da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937)**: movimentos para a escolarização da Educação Física no Estado. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

TORRES, César. La educación física en Estados Unidos (1865-1945). *In*: SCHARAGRODSKY, Pablo (org.). **La invención del "homo gymnasticus"**: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento em occidente. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011. p. 253-277.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da "vida moderna" (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77-97, set./dez. 2004.

## Fontes

A FEDERAÇÃO, Porto Alegre, 4 dez. 1935.

CORREIO DO POVO (recorte de jornal), 6 fev. sem ano.

CORRESPONDÊNCIA. Gustavo Lessa a Paulo Prado. Rio de Janeiro, 10 fev. 1929.

LENTZ, E. G. George Williams: a tribute to the founder of the red triangle, s.d.

MINAS GERAES, Belo Horizonte, 5 out. 1928.

MOCIDADE, Rio de Janeiro, maio 1913.

MOCIDADE, Rio de Janeiro, jun. 1921.

MOCIDADE, Rio de Janeiro, dez. 1923.

O IMPARCIAL, Rio de Janeiro, 28 out. 1917.

RECORTE DE JORNAL, "1.ª Exposição Nacional de Recreação", sem indicação do periódico. 1938 (data manuscrita).

REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Rio de Janeiro, jan. 1934.

YMCA. Reglamentos Oficiales de juegos atléticos. New York: American Sports Publishing Co. 1921.

# CAPÍTULO 20

## Formação de professores: investigando os Cursos de Educação Física por Correspondência (1957-1969)[1]

*Ana Paula Gontijo da Fonseca*

## Introdução

Esta pesquisa versou sobre os Cursos de Educação Física por Correspondência (CEFC), sistematizados e instituídos pela Divisão de Educação Física (DEF), nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil. O objetivo foi identificar e compreender os saberes e conteúdos mobilizados, indagando sobre as representações de Educação Física e de formação forjadas por esses Cursos.

Esses Cursos por Correspondência foram organizados como uma coletânea de livros, sendo que cada um versava sobre temas/conteúdos diferentes, tais como modalidades esportivas, métodos ginásticos, nutri-

1 Texto baseado na dissertação defendida no ano de 2020, intitulada "Formar (moralmente), instruir (o movimento), treinar (o gesto): Os Cursos de Educação Física por Correspondência e a Formação de Professores (1957-1969)", sob orientação da professora Meily Assbú Linhales. A pesquisa contou com financiamento da Capes por meio de bolsa de Mestrado.

ção, massagem e outros. Os exemplares – também chamados de "livretos" ou "manuais" – eram mimeografados a tinta e, vários deles, além dos textos, apresentavam imagens. Outro ponto a ser ressaltado é que informações sobre os Cursos por Correspondência da Divisão foram noticiadas nos jornais da época, nos Boletins da própria DEF e em boletins de Associações de Educação Física do país.

Sobre a escolha do recorte temporal desta pesquisa destacamos como justificativa o primeiro anúncio do Curso de Educação Física por Correspondência, publicado na Portaria Ministerial N° 86, de 30 de abril de 1957, e o último ano das ações da Divisão de Educação Física (1969), que após essa data, passa a ser chamado de Departamento de Educação Física e Desportos (DED).

Na construção do *corpus* documental os títulos dos Cursos ganharam relevo, pois, além de serem os objetos deste estudo, os mesmos comportaram uma pluralidade de saberes propostos para a formação do professorado naquele período. Nesse levantamento de fontes foram identificados mais de cinquenta títulos dos CEFC produzidos ao longo da década de 1960. Os mesmos foram localizados em diversos acervos visitados como o Cemef/UFMG, Ceme/UFRJ e na Biblioteca General Jair Jordão Ramos, da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). Além dos Cursos, os boletins da DEF e de outras Associações de Educação Física, a Revista Brasileira de Educação Física, os relatórios da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), os manuais da EsEFEx, a Revista Arquivos da ENEFD e diversos periódicos da época foram essenciais para ampliar o entendimento sobre o que estava sendo veiculado e proposto para a área.

Com relação aos aportes teóricos estabelecidos para a construção da trama, a Nova História Cultural constituiu-se como baliza norteadora e, nessa perspectiva, a análise dos impressos e de suas relações com a formação de professores se valeu das noções de *representação* e *apropriação* (Roger Chartier) e das contribuições de Robert Darnton. Essas noções se apresentaram como um importante instrumento teórico-metodológico, pois observamos no estudo sobre os CEFC, apropriações que a Divisão realizou na estruturação dos mesmos. Além disso, esses conceitos

auxiliaram na compreensão sobre as lutas de representações, de interesse e de poder no processo de construção e divulgação desses Cursos na formação de professores na área, ou seja, pensar nos sujeitos que estavam interessados na organização dos mesmos e avaliar quais foram as motivações envolvidas para realizar tal modalidade, pois diversas propostas de ensino estavam sendo mobilizadas naquele período.

Para as reflexões relativas à história do currículo e das disciplinas escolares os estudos de Ivor Goodson e André Chervel se apresentaram como importantes referências. Para discutir a materialidade dos Cursos priorizamos o diálogo com a História dos Impressos/Livros. Nesse movimento, os estudos de Alain Choppin (2004), Robert Darnton (1990) e, também, de Roger Chartier (1990, 1991) contribuíram para uma análise mais criteriosa dos Cursos por Correspondência da DEF. Além desses autores, destacamos as análises de Ana Galvão e Juliana Melo (2019) sobre os impressos e seus leitores. Juntamente com a análise das fontes, a escolha de cada referencial teórico metodológico contribuiu de forma significativa na inteligibilidade da pesquisa.

Dessa maneira, tornou-se o propósito deste estudo compreender quais foram as finalidades desses Cursos de Educação Física por Correspondência, que contemplaram uma diversidade de conteúdos de ensino. Que papel eles desempenharam nesse momento de tanta pluralidade de saberes na área? Como esses Cursos participaram da formação de professores de Educação Física? Para a construção dessa trama, dividimos esse trabalho em três capítulos.

## Projetos de formação de professores de Educação Física e suas instituições

No primeiro capítulo, foi feita uma análise dessas três instituições – Divisão de Educação Física, Escola Nacional de Educação Física e Desportos e Escola de Educação Física do Exército – com a atenção voltada para os projetos de formação de professores e as suas ações para a sua efetivação na área.

A primeira instituição a ser discutida foi a Divisão de Educação Física. A DEF, subordinada ao Departamento Nacional de Educação (DNE) do Ministério da Educação e Saúde (MES), foi criada no ano de 1937, por meio da lei n. 378. Esse novo órgão criado no período do Estado Novo tinha como objetivos a fiscalização e o direcionamento do ensino da Educação Física no país. Em meados da década de 1950 foi celebrada a primeira direção de um civil a frente da DEF, com o professor Alfredo Colombo. Ressalta-se que foi nessa gestão que os Cursos por Correspondência foram criados. Nessa década e também de 1960, a Divisão realizou várias ações com o propósito de qualificar a formação do professorado. Cursos denominados "intensivos" e de "informações" foram realizados em vários estados brasileiros. Esses cursos tinham como intuito levar o conhecimento sistematizado às regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Além disso, a DEF organizou também os exames de suficiência e alguns eventos na área como os estágios internacionais de educação física. Esses exames avaliavam os candidatos que atuavam na área sem diploma, quando o número de professores da região era insuficiente. Dessa forma a Divisão, por meio desses exames, pretendia aferir se aqueles práticos estavam aptos para trabalhar na área. Constatamos também, nessas ações, a pluralidade de formas e conteúdo a serem trabalhados na Educação Física brasileira e a expressão "aperfeiçoamento" muito presente em suas orientações.

No segundo momento desse capítulo, abordamos sobre a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. A Escola Nacional foi inaugurada em 1939 e foi a primeira escola civil de formação de professores na área e, também, a primeira ligada a uma Universidade do Brasil. A ENEFD tinha como objetivo a formação de profissionais técnicos tanto na Educação Física quanto nos Desportos; a produção de uma base teórica e prática no ensino em escala nacional; a divulgação dos saberes produzidos e a realização de pesquisas. A sua proposta de formação foi dividida em cinco cursos: Superior de Educação Física; Normal de Educação Física; Técnica Desportiva; Treinamento e Massagem, e Medicina da Educação Física e Desportos. Além do propósito de formar professores/técnicos, essa instituição tinha a tarefa de produzir de forma semestral a revista "Arquivos

da Escola Nacional de Educação Física e Desportos" e a organização de cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1939).

Na década de 1950 somente os cursos Superior de Educação Física e Técnica Desportiva continuavam a ser ofertados. Nesse período a ENEFD realizou diversas ações de forma isolada ou em parcerias com outras instituições para a qualificação do professorado. De forma isolada essa Escola realizou cursos sobre recreação, nas áreas de psicologia e fisioterapia. Em parceria com outras instituições, como a EsEFEx e a DEF, a Escola Nacional colaborou na organização de cursos de box e dos estágios internacionais. Além dessas ações, a ENEFD ofertou diversas bolsas de estudos para alunos de diversos estados brasileiros[2], recebeu vários alunos estrangeiros e também enviava tanto professores quanto os seus alunos para instituições de outros países.

Constatamos nas ações desenvolvidas nas décadas de 1950 e 1960, tanto pela Escola Nacional quanto em parceria com outras instituições educacionais, uma preocupação de oferecer oportunidades de ensino para estudantes das diversas regiões do país. Além disso, observa-se o estabelecimento de intercâmbio com outros países. A expressão "aperfeiçoamento" também é muito utilizada nos discursos da Escola para a formação do professorado. Deste modo, com uma diversidade de sujeitos, de interesses e saberes, tudo indica que a ENEFD, durante essas décadas foi um lugar plural, que acolheu inovações nas suas ações e que levou as suas propostas de ensino para outros lugares.

A Escola de Educação Física do Exército foi a última a ser discutida no primeiro capítulo. A investigação sobre essa instituição foi muito importante para a análise e o entendimento mais apurado sobre os Cursos de Educação Física por Correspondência da Divisão. A EsEFEx foi criada no ano de 1933 na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1933). Um dos propósitos dessa Escola era formar instrutores e monitores de educação física, mestres de armas e, também, monitores de esgrima. Além disso, tinha como objetivos ofertar aos médicos uma especialização em educação

2 Em 1959, por exemplo, foram ofertadas bolsas para diversos estados como: Amapá, Acre, Maranhão, Paraíba, Piauí, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Sul.

física, proporcionar a formação de massagistas desportivos, e fornecer aos oficiais conhecimentos para ministrar tanto a educação física quanto a esgrima.

Na década de 1950 a Escola de Educação Física do Exército ofertava cinco cursos: Curso de Instrutor de Educação Física, Curso de Médico Especializado, Curso de Mestre de Armas, Curso de Monitor de Educação Física, e o Curso de Massagista Desportivo. Destacamos que a maioria dos alunos dessa instituição eram oficiais das "Forças Armadas" e das "Forças Auxiliares", porém "um grande número de civis" eram formados pela Escola do Exército[3]. Ao analisar as disciplinas dos cursos ofertados, identificamos um número significativo de horas destinados aos conteúdos esportivos[4]. Percebemos que os cursos da EsEFEx frequentados pelos civis ofereciam uma fundamentação da prática docente muito ancorada pelos conteúdos esportivos. Essa presença esportiva na formação dos professores também é identificada na organização dos manuais produzidos pela Escola do Exército e também nos textos publicados pela Revista de Educação Física[5].

Sobre os manuais da EsEFEx identificamos raramente uma autoria, pois a maioria dos exemplares era considerada produção da própria instituição. Desde a sua fundação até meados da década de 1960, nota-se a publicação de uma diversidade de conteúdos: esportivos, pedagógicos, biológicos e outros temas como alimentação, higiene, socorros de urgência e assuntos mais direcionados ao treinamento militar. Desta forma, identificamos na trajetória da Escola do Exército um cuidado para a organi-

3 Departamento de Ensino da E.E.F.E. Coordenação do Capitão Múcio de Azevedo Nóbrega. Revista de Educação Física. 1952, p. 9.

4 No Curso de Instrutores identificamos 426 horas de conteúdos esportivos que representava 54,6% do total das matérias ofertadas e no Curso de Monitores esse número era ainda maior, 704 horas destinadas aos esportes que representava 90,2% do total das matérias ministradas (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1952).

5 A partir da consulta aos manuais da Biblioteca Jair Jordão Ramos (EsEFEx) identificamos um maior número de manuais esportivos (18), em segundo lugar ficaram os manuais com conteúdos pedagógicos (5), e em terceiro os conteúdos médicos (3). Os métodos ginásticos são contemplados nos manuais pedagógicos.

zação dos conteúdos e saberes da área por meio da produção de variados manuais e nas publicações na própria Revista.

Analisar o itinerário dessas três instituições, foi essencial para identificar as possíveis nuances entre as propostas de formação vigentes do período com o que estava sendo veiculado nos Cursos de Educação Física por Correspondência. Salienta-se que apreender as diferentes propostas de ensino instituídas por elas também foi importante para identificar as disputas de saber em jogo em um período marcado por diversas temáticas em circulação.

## Os Cursos de Educação Física por Correspondência: criação, objetivos e a sua materialidade

No segundo capítulo foram apresentados dados sobre a criação dos Cursos como a legislação que os instituíram; as finalidades dessa proposta de ensino; a identificação da sua circulação nos meios de comunicação como os jornais, revistas e boletins da época, os sujeitos que participaram na sua organização e também, a compreensão sobre qual público esses manuais se destinava. Nesse capítulo apreendemos também a materialidade dos Cursos por Correspondência.

Com relação a criação dos CEFC destacamos que eles foram instituídos pela Portaria Ministerial n°86, de 30 de abril de 1957 (DIÁRIO OFICIAL, 11/5/1957, p. 11.799). O propósito desses Cursos era proporcionar o conhecimento sistematizado da área para professores do interior que trabalhavam a "título precário" para se prepararem para os Exames de Suficiência. Além dessa preparação para aqueles que buscavam uma formação na área, os Cursos tinham como intuito atualizar e enriquecer os conhecimentos de professores já diplomados, mas que buscavam ampliar o repertório de conteúdos e saberes no campo. Os Cursos por Correspondência não ofereciam nenhum tipo de certificado e/ou diploma para quem se inscrevesse e também não ofertava nenhum tipo de regalia para os alunos inscritos. Além disso, é importante mencionar que esses Cursos eram gratuitos e o envio do material seria realizado pelo correio. Para

realizar a inscrição, os alunos deveriam procurar as sedes das inspetorias de Educação Física ou os inspetores que trabalhavam nas suas cidades.

Na década de 1960 foram publicadas duas novas portarias para os Cursos por Correspondência. Devemos ressaltar que no trabalho de levantamento de fontes dessa pesquisa não identificamos nenhum exemplar dos CEFC que circulou na década de 1950. Todos os manuais catalogados da DEF são da década de 1960 e inclusive, após essas duas novas portarias.

Ao analisar os textos produzidos nos Cursos por Correspondência constatamos que muitos eram cópias integrais das publicações contidas nos manuais da Escola de Educação Física do Exército. As poucas diferenças encontradas eram no tamanho e no tipo da letra e disposição do texto na página. As imagens eram idênticas ou praticamente iguais. Algumas alterações eram no contorno, na forma do corpo do praticante, mas o posicionamento, por exemplo, era o mesmo.

Uma das possíveis respostas para essa compilação dos manuais militares pode ser a pouca produção de uma literatura especializada na área até a primeira metade do século XX. Sem referências, sem livros e manuais seria difícil atingir uma qualificação da formação de professores no país, questão essa fulcral para a Divisão de Educação Física. A produção de uma literatura sistematizada na área destinada à formação do professorado era quase inexistente. Logo, uma maneira, de certa forma prática, de dar suporte aos professores era a reprodução dos manuais militares que estavam prontos, abordando uma variedade de temáticas. Outro fato que pode ser considerado para a realização dessa ação era o trânsito dos militares que podiam ser encontrados também nos espaços da Divisão, o que poderia ter facilitado essa apropriação dos manuais da Escola do Exército pela DEF.

Identificar essas compilações foi essencial para dar sentido e inteligibilidade a pesquisa. Além disso, outro componente foi fundamental para compreender os sentidos dos Cursos: a análise de sua materialidade.

Todos os cursos catalogados apresentam uma capa contendo o timbre da DEF, Ministério da Educação e Cultura, Divisão de Educação Física e o Curso de Educação Física por Correspondência; além de anunciar o tema e o ano de publicação. O nome da DEF é destaque na

capa, contendo também a sua logo, de forma centralizada e ocupando boa parte da capa, que podemos traduzir na importância da Divisão em enfatizar a autoria, em parceria com o MEC, dessa iniciativa. Na contra-capa, localizado bem ao centro, é apresentado o mapa do Brasil com o detalhamento em pontilhado dos estados brasileiros e, dentro do mapa, também ao centro, é colocado um círculo com a imagem de um corpo em movimento e sustentando um objeto. Essa imagem do mapa do Brasil em todos os exemplares dos CEFC pode estar vinculada ao projeto da Divisão em levar o conhecimento a todas regiões do país.

O papel utilizado para esses impressos era o *offset* (sulfite ou apergaminhado) e os livretos apresentavam um formato retangular com as medidas aproximadas de 15 cm de largura e 22 cm de comprimento. O tamanho do impresso "também pode dizer respeito aos seus usos e à sua portabilidade" (GALVÃO; MELO, 2019, p. 245). Com relação ao tamanho dos CEFC podemos indiciar que se tratava de um impresso que caberia na bolsa, leve, fácil de transportar. Os Cursos foram divididos em vários livros, o que corrobora para essa facilidade de manuseio. Chamados pela própria DEF de "manuais" parece ser objetivo dessa instituição, além de dar suporte para a realização dos exames de suficiência, que os cursos pudessem ser levados para as aulas de educação física, como uma espécie de consulta para as aulas a serem ministradas pelos professores, com a apresentação também de muitas imagens. Outros fatores que devem ser considerados são o tamanho e o peso. Esse aspecto chama a atenção devido ao fato de ser entregue pelo correio, quanto menor e mais leve o manual, menor poderia ser o encargo com as entregas, para a DEF.

Com relação aos desenhos e as fotografias dos Cursos, Galvão e Melo (2019) anunciam que "a imagem, em muitos casos, pode, ao lado do texto, ser o principal elemento para instituir determinado efeito de sentido" (p. 242). E, nos Cursos de Educação Física por Correspondência, podemos afirmar que a imagem se torna um elemento importante para análise, pois foram identificadas uma série de figuras, desenhos e fotos. Podemos citar que são poucos os exemplares dos cursos que não apresentam uma imagem. Os manuais que abordam a ginástica, os esportes e outros assuntos, todos eles apresentam determinado tipo de imagem, podendo

ser um desenho de uma quadra de voleibol, de uma cama elástica, dos movimentos de um salto, de um praticante realizando um arremesso e de um esqueleto. Muitos outros exemplos poderiam ser mencionados para indicar essa importância da imagem para os Cursos.

Observamos que todas as imagens dos CEFC eram impressas em preto e branco, pois, provavelmente, a tecnologia da impressão de cores provocaria um valor mais alto dos encargos de impressão para a Divisão, ainda mais, por serem distribuídos para os alunos de forma gratuita. A disposição das imagens é outro fator que corrobora para a importância delas nos Cursos. Muitas das páginas eram exclusivas às figuras e fotos e, quando não eram páginas inteiras, as imagens ficavam centralizadas na folha, indiciando dessa maneira, a importância que elas representavam para a compreensão do conteúdo a ser ensinado. Em vários exemplares, as imagens representavam um "passo a passo" de como o movimento deveria ser realizado pelo praticante, podendo ser demonstrado por figuras ou por fotos.

Logo, todos esses dados indiciam uma relação dessa materialidade com a proposição de facilitar a leitura, o manuseio, a compreensão dos textos e da mensagem a ser traduzida pelo público-alvo dos Cursos por Correspondência: os professores de Educação Física. O destaque da DEF na capa tem um sentido fundamental, era o órgão nacional que sistematizava aquele curso, não era qualquer instituição ou sujeito. As imagens são elementos importantes para a composição dos CEFC, pois nesse curso não tinha a possibilidade de aulas práticas, assim, as figuras e as fotos auxiliariam na forma de aprender determinado conteúdo.

## Conteúdos e saberes em circulação nos cursos por correspondência

No terceiro e último capítulo dessa pesquisa, foram identificados e analisados os conteúdos e saberes dos Cursos de Educação Física por Correspondência, os métodos de ensino mobilizados, as concepções de formação e de atuação profissional. Nesse sentido, foi nesse capítulo que

discutimos as principais representações construídas para a Educação Física e para a formação de professores, nas décadas de 1950 e 1960, a partir da DEF.

Com relação aos conteúdos presentes nos CEFC, constatamos uma diversidade de saberes, com uma presença expressiva das modalidades esportivas e dos métodos ginásticos, corroborando para um caráter prático e prescritivo da formação almejada. Além desses conhecimentos, outros assuntos também foram abordados. Manuais intitulados Anatomia – Cinesiologia – Fisiologia; Desporto e Alimentação; História da Educação Física; Massagem; Organização da Educação Física e Desportos no Brasil, Princípios de Ética Desportiva, Psicologia e Relatório sobre Viagem também estiveram presentes na bibliografia dos Cursos.

Outros Cursos também foram produzidos, como os manuais sobre as regras de modalidades esportivas como Regras e Súmulas – Box, Ginástica Olímpica, Halterofilismo, Saltos Ornamentais, Natação Sincronizada, Remo, Tênis; Regras e Súmulas – Futebol [de Campo], Futebol de Salão, Basquetebol; Regras e Súmulas – Atletismo, Basebol, Handebol de Campo, Handebol de Salão, Ciclismo, Water Polo, Tênis de Mesa e outros. Percebemos nesse conjunto de manuais que são ainda os saberes sobre o esporte, com escopo ampliado. Além desses conteúdos concernentes às práticas esportivas, havia também os conhecimentos necessários à organização de competições. Além desses conteúdos abordados, a Divisão buscou avaliar a formação proposta pelos Cursos por meio de manuais com questionários e provas intitulados 1ª Verificação e 2ª Verificação. A DEF estruturou mais dois manuais denominados Resposta da 1ª Verificação e Resposta da 2ª Verificação, como o próprio nome diz, esse manual divulgava as respostas desses questionários.

Na análise do conjunto de livros que conseguimos acessar, observamos ainda, que nos primeiros anos de circulação dos CEFC, a maior parte do material publicado foi compilado pelos manuais da EsEFEx. Todavia, a partir de 1966, alguns conteúdos foram acrescentados à estrutura curricular dos Cursos e, em outros casos, os manuais tiveram a sua organização modificada, ou até mesmo, os seus conteúdos alterados, dentro do corpo do texto, apesar de os títulos terem permanecidos os mesmos. Manuais como

"Educação Física Desportiva Generalizada" (1966), "A moderna ginástica sueca" (1967), "Contração Isométrica – Ensaio" (1967), "Curso e Exame de Suficiência" (1967), "Princípios da Ética Desportiva" (1967) e "Interval Training" (1967) foram adicionados aos conteúdos presentes nos Cursos da Divisão.

Nos cursos intitulados *Pedagogia* (1965/1967), observamos outro tipo de modificação de uma versão para outra. Os conteúdos estabelecidos em 1965 são diferentes daqueles desenvolvidos dois anos depois. Contudo, em ambos, os saberes que predominam são os diferentes "sistemas" e "métodos" de ensino, conforme termos didáticos utilizados no período[6]. No manual produzido em 1965 temos: a Calistenia, o Método Francês, o Método Sueco, a Ginástica Básica Dinamarquesa e o Método Alemão, totalizando 120 páginas. Já no manual de 1967, alguns conteúdos foram retirados (a Ginástica Dinamarquesa e o Método Alemão), outros foram mantidos (a Calistenia e o Método Francês) e alguns acrescentados (a Educação Física Desportiva Generalizada e a Ginástica Natural Austríaca), totalizando 180 páginas. Observamos nesses exemplos que o currículo proposto nos Cursos não foi sempre o mesmo e que os ajustes confirmam o entendimento de que, como uma construção social e política, torna-se por vezes um lugar de conflito, de poder e de organização de interesses (GOODSON, 1997, 2007). De fato, podemos apreender que, como "resultado de ênfases e omissões" (TABORDA DE OLIVEIRA, 2017, p. 5), também nessa formação por correspondência, alguns conteúdos foram postos em evidência e outros foram eclipsados.

Os conteúdos que foram acrescentados aos CEFC não apresentavam uma novidade para a área, pois já estavam presentes em outros espaços e ações da Divisão e, também, em outras instituições de ensino. A Educação Física Desportiva Generalizada, o Método Natural Austríaco, a Moderna Ginástica Sueca e o *Interval Training* eram temas que podiam ser encontrados, de modo recorrente, nos Boletins da DEF, nas Revistas da ENEFD e em vários eventos da área, como nos Cursos de Aperfeiçoa-

6 Tomo como referência as obras "Sistemas e Métodos de Educação Física" de Inezil Penna Marinho e "Didática da Educação Física" de Alfredo Gomes de Faria Junior.

mento Técnico e Pedagógico, nos Estágios e nas Jornadas Internacionais de Educação Física.

Nesse capítulo, três temáticas foram elencadas para uma análise mais refinada desses conteúdos e saberes: os manuais militares e as apropriações realizadas pela DEF, os conteúdos esportivos e os métodos ginásticos.

Ao analisar os conteúdos e saberes presentes tanto nos manuais produzidos pela EsEFEx, quanto nos Cursos, nos deparamos com um conjunto de informações sobre o que estava sendo afirmado, eclipsado e modificado de uma proposta de formação para outra, o que nos levou, antes de mais nada, a compreender melhor as práticas de *apropriação*. Deste modo, pensar em práticas de apropriações é pensar em práticas inventivas, que produzem novos objetos, como no caso da pesquisa, novos manuais.

Fica evidente o interesse da Divisão em adotar como referência para a formação de professores uma identidade militar. Devemos reforçar que os livros da EsEFEx já se encontravam "prontos", organizados e estruturados para a formação do professorado, logo após a instauração da Ditadura. Deste modo, a DEF teria um ambiente mais tranquilo e favorável, enquanto preparava a criação de um "novo" projeto, renovador e modernizador para a área, baseado em modelos de cientificidade, o que só aconteceu a partir de 1970, algo que em muito se afastaria das propostas vigentes até então.

Na organização dos 55 títulos dos CEFC, 32 manuais desse total tiveram os seus conteúdos oriundos da EsEFEx, ou seja, mais de 58% do seu conjunto de manuais. O conteúdo dos manuais intitulados "Curso e Exame de Suficiência" foram compilados de diversos manuais militares[7]. Além desses títulos, o curso intitulado "Relatório sobre viagem" foi organizado a partir de um texto que o capitão do exército Marseno produziu durante a sua viagem à Europa, na década de 1960.

Dentro do conjunto dos Cursos, temos que destacar também os sete manuais sobre as regras esportivas que, na maior parte dos casos, são traduções dos códigos das instituições, responsáveis por cada mo-

7 Para a construção desse Curso, várias páginas foram retiradas da versão original dos manuais. Os conteúdos eram organizados de forma mais objetiva e resumida.

dalidade desportiva. Sobre o restante dos Cursos, convém ressaltar que, como autor ou como responsável pela sua organização, encontramos o papel mediador exercido pelo professore e general Jair Jordão Ramos nas práticas de apropriação que ligam os CEFC ao meio militar.

Ao comparar os manuais de ambas as instituições, constatamos que a Divisão de Educação Física adotou, em grande medida, a forma como a Escola de Educação Física do Exército organizava os seus textos. A Divisão não se preocupou muito em alterar os manuais que eram dirigidos à formação de militares: com frequência, expressões como "corporações militares" e "corpos de tropa" foram encontradas nos CEFC. As poucas alterações que identificamos foram a retirada de alguns preâmbulos e prefácios que mencionavam os sujeitos, muitas vezes, algum tenente responsável pela organização da obra. Ao que tudo indica, anulando algumas autorias, parecia que a DEF queria legitimar institucionalmente os Cursos sob sua responsabilidade. Apenas nos Cursos organizado pelo general Jair Jordão, foi destacada a autoria.

Portanto, entendemos que os usos que a DEF fez dos manuais do exército desempenharam um papel central na constituição dos Cursos de Educação Física por Correspondência. Considerando o momento de transição política e institucional durante esse período, talvez seja possível afirmar que a DEF, na produção dos Cursos, se apropriou de uma identidade/perfil militar nas suas propostas de ensino para a educação física brasileira.

No segundo momento desse capítulo, analisamos os mais de quinze Cursos sobre as modalidades esportivas. Nessa análise, identificamos uma estrutura muito similar em quase todos esses manuais. Cada modalidade esportiva apresentava um caderno próprio, com o título do conteúdo em destaque na capa. Em sua maioria, a Divisão sistematizava os manuais esportivos da seguinte forma: capítulos, artigos, generalidades e, em alguns casos, a apresentação de notas de aula. Essas notas eram referentes aos temas trabalhados dentro dos Cursos, designados para uma sequência pedagógica. Os conteúdos que deram títulos aos quinze cursos analisados contemplavam desportos coletivos, individuais, aquáticos e de lutas.

Constatamos também que a preocupação da Divisão de Educação Física, na estruturação dos seus cursos esportivos, estava muito mais

voltada ao desenvolvimento esportivo atrelado à formação moral dos sujeitos. Nesse caso, o esporte é, também, afirmado como um meio para o desenvolvimento físico, moral e do caráter. A estrutura de todos os manuais destinados às modalidades esportivas, indicavam a ideia de um roteiro totalmente pronto, sem a participação ativa do professor que, na maior parte das vezes, foi denominado como técnico/ treinador e/ou instrutor e, os alunos, como atletas e/ou adversários.

Além disso, constatamos outras similaridades entre esses Cursos. Nenhum dos manuais esportivos anunciou a autoria nas suas publicações e, praticamente todos apresentavam diversas imagens com a proposta de ensinar a técnica em detalhe, o "passo a passo", com a descrição minuciosa do movimento, do gesto a ser ensinado. O esporte passou a ser apresentado como meio de educação.

Assim, percebemos que as representações construídas por meio dos Cursos de Educação Física por Correspondência, nesses manuais, indicam um movimento intenso de esportivização da área que, de acordo com Taborda de Oliveira (2001), "talvez tenha atingido seu ápice nos anos 1970" (p. 354). Nesse processo, as práticas esportivas vão sendo compreendidas, cada vez mais, como conteúdo escolar e, ao mesmo tempo, as aulas vão se tornando, muitas vezes, "aulas-treinamento" e, lugar de procura de "talentos esportivos". A análise desses conteúdos nos permite dizer que os cursos foram mais um elemento a compor e a reforçar essa representação de um intenso movimento de esportivização da área[8].

8 Uma questão fulcral nesse movimento de esportivização que merece nossa atenção se reside nos trabalhos de Taborda de Oliveira (2001) e de Santos (2017) que anunciam um outro tipo de abordagem a ser trabalhada nas aulas nesse movimento (principalmente, a partir dos anos finais da década de 1960 em diante). De acordo com Santos (2017), nesse momento de transição: "Pode-se considerar que, numa mudança sutil, uma das questões que demarcaram a distinção de identidade de uma modelagem para outra no campo da Educação Física foi que as questões referentes a ela passaram a ser orientadas especialmente pelo sistema esportivo e pela constituição de uma cientificidade, e não mais pela educação. O esporte desloca-se do lugar de "meio" para o lugar de "fim em si" e, com isso, saberes como pedagogia do esporte e psicologia do esporte voltaram-se essencialmente para o treinamento esportivo. Em uma perspectiva como essa, a criança, por exemplo, é transformada no atleta da categoria de base, deixando o lugar de sujeito em formação que necessita do acesso a um amplo repertório motor, cultural e experiencial (p. 122).

Parece que a DEF pretendia formar, também, o técnico, alguém que fosse trabalhar no ambiente esportivo, pois constatamos uma quantidade significativa de manuais dedicados a regras e súmulas. Provavelmente, a Divisão, na sistematização desses cursos, almejava intensificar a cultura esportiva nas aulas de educação física, reforçando o *ethos* esportivo na área. Assim, percebemos que os Cursos por Correspondência voltados para as modalidades esportivas propunham uma abrangência maior, para além da preparação para os exames de suficiência, embora esse argumento fosse muito forte, tanto na criação quanto na divulgação dos CEFC. Pela análise desses manuais, fica evidente que a preparação para a formação não era destinada somente às escolas, mas ia muito além dela, a outros espaços de atuação da educação física na sociedade brasileira. Formar (moralmente), instruir (o movimento), treinar (o gesto) pareciam ser as principais premissas da Divisão de Educação Física com esse projeto de formação para a área.

Na última parte desse capítulo analisamos os métodos ginásticos. Nos CEFC identificamos a presença de variados métodos, como o Método Francês, o Método Sueco, a Educação Física Desportiva Generalizada, a Ginástica Natural Austríaca, a Calistenia, a Ginástica Básica Dinamarquesa e o Método Alemão. Sobre esses métodos vale destacar que o Método Francês, a Educação Física Desportiva Generalizada e o Método Sueco ganharam cada um o seu manual próprio.

Os métodos ginásticos que não receberam um caderno exclusivo, foram inseridos nos cursos denominados Pedagogia, produzidos nos anos de 1965 e 1967. Logo, percebemos que os manuais acerca dos métodos se tornaram ambíguos pois, em alguns momentos apareceram como uma maneira de ensinar, como uma proposta didática, pedagógica e, em outros momentos, eles foram apresentados como conteúdos ginásticos próprios a ser ensinados nas aulas de educação física. Nos deparamos, também, ao analisar esses conteúdos, uma preocupação dirigida à formação moral dos sujeitos, uma atenção ao "físico" (a partir de conhecimentos anatômicos, cinesiológicos e fisiológicos) e um cuidado com o ensino técnico dos movimentos.

Essas características compõem e corroboram o ideal de formação almejado pela DEF, por meio dos Cursos por Correspondência. Analisar esses manuais confirmou, por um lado, o perfil de esportivização que a Educação Física acolhia em suas práticas e, por outro, a forte presença das orientações militares. Além disso, constatamos uma ambiguidade nas abordagens sobre a ginástica, ora sendo compreendidas como uma ferramenta didática, ora como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, percebemos, também, que os métodos ginásticos poderiam ser mobilizados como forma de complementar/auxiliar as práticas esportivas realizadas tanto no ambiente educacional quanto esportivo.

## Conclusão

Ao pesquisar sobre os Cursos de Educação Física por Correspondência da DEF e, também, relacioná-los com o que estava sendo mobilizado para a formação de professores, nas balizas temporais do estudo, identificamos os conteúdos e saberes propostos nesses manuais e constatamos algumas representações forjadas para a área. Observamos que os conteúdos esportivos ganharam relevo no programa curricular dos Cursos. A partir de tal identificação e na análise desses manuais, compreendemos que o ensino do esporte apresentava premissas mais acentuadas para os temas da formação moral do aluno/atleta, da instrução detalhada do movimento a ser ensinado e da preocupação com o treinamento ideal do gesto específico de cada modalidade esportiva. Além disso, o espaço físico bem demarcado para a realização dessas práticas recomendado em muitos manuais, as indicações precisas dos acessórios a serem manuseados, as regras definidas de cada modalidade indiciaram o movimento crescente de esportivização da área. Percebemos que as práticas esportivas foram ganhando lugar como conteúdo escolar prescrito para as aulas de educação física e como "aulas-treinamento", na escola e fora dela. Diante disso, e com a análise do que estava sendo veiculado também em outras instituições de ensino elencadas na pesquisa, podemos afirmar

que os CEFC ajudaram a compor e a reforçar essa representação de uma educação física esportivizada.

Além do realce dado aos esportes nos Cursos, constatamos uma ambiguidade referente aos saberes que envolviam os métodos ginásticos e/ou de ensino, ora compreendidos como uma ferramenta didática e pedagógica, ora como conteúdo específico para ensino das aulas de Educação Física. Apreendemos que eles serviriam como uma forma de preparação física necessárias às práticas esportivas, ou seja, um trabalho complementar na construção das aulas, tanto nas escolas como nos clubes, praças de esportes, ginásios e etc. Deste modo, os métodos ginásticos/ensino vão adquirindo uma nova roupagem dentro da área.

Outra questão importante da pesquisa foi apreender alguns aspectos da materialidade dos Cursos por Correspondência. Por se tratar de um manual, de um guia de ensino, de um "como fazer" dirigido aos professores, percebemos que a escolha de muitas imagens para a apresentação dos exercícios foi uma das estratégias adotadas para facilitar o ensino, principalmente, nos manuais sobre os esportes. Além disso, a análise das dimensões físicas dos manuais indicou que eles poderiam ser transportados com certa facilidade para qualquer estabelecimento de ensino ou outro local de trabalho, ou seja, uma forma de propiciar um melhor manuseio. Ainda sobre a materialidade, ressaltamos também as escolhas de algumas marcas tipográficas nos cadernos, com grande evidência para a logomarca da DEF, timbrada de modo centralizado, em todas as capas, e com letras em destaque. Isso confirma a ênfase no valor da autoria institucional, pois, quase todos os Cursos não apresentaram autoria particular. Identificar e compreender esses aspectos da materialidade conferiu um entendimento mais apurado sobre as escolhas contidas na organização desses manuais da DEF, ainda mais por se tratar de uma modalidade de ensino por correspondência.

Portanto, investigar os Cursos de Educação Física por Correspondência, organizados por um órgão importante para o processo de constituição e legitimação da Educação Física brasileira, contemplados por uma diversidade de conteúdos e saberes, com uma proposta de formação não presencial e que até então não havia sido objeto de estudos em perspec-

tiva historiográfica, foi significativo para compreender melhor o processo de formação de professores na área nas balizas temporais desse estudo.

## Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

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

FONSECA, Ana Paula Gontijo da. **Formar (moralmente), instruir (o movimento), treinar (o gesto)**: Os Cursos de Educação Física por Correspondência e a Formação de Professores (1957-1969). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise dos impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (orgs.). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 226-256.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 121-126, jun. 2007.

SANTOS, Fernanda Cristina. **Bola em jogo entre Brasil e República Federal da Alemanha:** cientificidade e modelagem pedagógica na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG (1963-1982). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: entre a adesão e a resistência. 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan./mar. 2017. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/edicao-atual/. Acesso em: 4 mar. 2021.

## Fontes

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.212 de 17/4/1939**, cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. DOU (20/04/1939).

BRASIL. **Decreto n. 23.252 de 19/10/1933,** aprova o regulamento da Escola de Educação Física do Exército. DOU (23/10/1933).

Curso de Educação Física por Correspondência: A moderna ginástica sueca. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Anatomia-Cinesiologia-Fisiologia. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Contração isométrica. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Curso e Exame de Suficiência (volume 2). DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Curso e Exame de Suficiência (volume 4). DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Desporto e Alimentação. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Educação Física Desportiva Generalizada. DEF-MEC, 1966.

Curso de Educação Física por Correspondência: História da Educação Física. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: *Interval Trainning*. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Massagem. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Método Francês. DEF-MEC, 1966.

Curso de Educação Física por Correspondência: Método Sueco. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Organização da Educação Física e Desportos no Brasil. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Pedagogia. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Pedagogia. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Princípios da Ética Desportiva. DEF-MEC, 1967.

Curso de Educação Física por Correspondência: Psicologia. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Regras e Súmulas – Atletismo, Basebol, Handebol de Campo, Handebol de Salão, Ciclismo, *Water* Polo, Tênis de Mesa. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Regras e Súmulas – Box, Ginástica Olímpica, Halterofilismo, Saltos Ornamentais, Natação Sincronizada, Remo, Tênis. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Regras e Súmulas – Futebol, Futebol de Salão, Basquetebol. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Relatório sobre viagem. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Resposta da 1ª Verificação. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: Resposta da 2 ª Verificação. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: 1ª Verificação. DEF-MEC, 1965.

Curso de Educação Física por Correspondência: 2ª Verificação. DEF-MEC, 1965.

Departamento de Ensino da E.E.F.E. Coordenação do Capitão Múcio de Azevedo Nóbrega.

Revista de Educação Física. 1952, p. 9.

Diário Oficial, 11/5/1957, p. 11.799.

Revista de Educação Física, n. 1952.

# CAPÍTULO 21

## O programa "Encontro com Tia Leninha": uma história de leitura pelas ondas do rádio (1979-1999)[1]

*Simone Aparecida Neves*
*Ana Maria de Oliveira Galvão*

## Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar a trajetória do programa "Encontro Com Tia Leninha", veiculado na Rádio Nacional da Amazônia, no período de 1979 a 1999, explicitando aspectos importantes como seu público-alvo e a literatura infantojuvenil nele apresentada.

Para construir a história que aqui propomos, entrecruzamos três tipos de fontes: a) escritas: um portfólio produzido por Helena Bortone, produtora e locutora do programa,[2] scripts de radionovelas; livros de

1 Texto baseado na dissertação defendida em 2018, intitulada "O rádio como agente de letramento literário de crianças: um estudo sobre o programa radiofônico "Encontro Com Tia Leninha", da Rádio Nacional da Amazônia (1979-1999)", sob orientação da professora Ana Maria de Oliveira Galvão. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B9UN2B. Acesso em: 4 mar. 2021.

2 O portfólio foi elaborado em comemoração ao programa de número 2000. Nele, consta uma breve história do programa.

literatura infantojuvenil adaptados para radionovelas, adquiridos pela pesquisadora; b) orais: entrevista de Helena Bortone concedida à repórter Rosemary Cavalcante em 2008 e dois depoimentos, produzidos para a pesquisa, com Antônio José Pereira de Souza, operador de áudio atuante em toda a trajetória do programa; e c) sonoros: áudios de uma radionovela e da leitura de um livro literário. Tais fontes, possíveis de serem incorporadas na pesquisa graças ao movimento da História Cultural, que ampliou e diversificou a noção de documento e fonte histórica, foram analisadas conforme referenciais teórico-metodológicos que auxiliam no tratamento específico de cada tipo de documento – escrito (LE GOFF, 1994), sonoro (VOLDMAN, 2006; NAPOLITANO, 2011), história oral (DELGADO, 2006). Procedemos à análise de conteúdo (BARDIN, 2000) das fontes, procedimento que nos permitiu a categorização e interpretação dos dados coletados de modo a dar, assim, inteligibilidade ao objeto estudado.

## O programa "Encontro com Tia Leninha": breve história

O programa "Encontro com Tia Leninha" nasceu em 12 de fevereiro de 1979, ano Internacional da Criança. Instituído pela ONU, tal marco tinha como finalidade promover o bem estar das crianças, a consciência de autoridades e do público sobre as necessidades especiais do ser humano nessa etapa da vida, bem como incentivar a criação de programas em benefício das crianças como parte do desenvolvimento econômico e social a níveis nacional e internacional (ONU, 1986).

Assim, é com a emergência de discursos favoráveis à criança que Helena Bortone estreou como produtora e locutora do programa "Encon-

tro com Tia Leninha" na Rádio Nacional da Amazônia[3]. Em entrevista[4], Tia Leninha, como passou a ser conhecida, afirmou não possuir nenhuma formação específica para lidar com crianças. Nascida em Marília-SP, em 1953, e criada em Bauru-SP, a locutora infantil havia aprendido violão clássico e popular, escrevia estórias, crônicas e pintava telas a óleo. "Formou-se em Letras, com licenciatura em inglês, pela Universidade de Michigan (EUA) e, mais tarde, em Direito por uma faculdade em Brasília" (SINTONIA, 1984).[5]

No portfólio, consta que Helena Bortone entrou no universo do rádio de forma "mais ou menos acidental". Depois de aprender violão, fez pesquisas em museus sobre a Música Popular Brasileira (MPB) e, após concluída a atividade, teve a ideia de visitar emissoras de rádio da cidade de São Paulo à procura de um trabalho. Foi aceita na Rádio Mulher em que apresentou o programa "Caminhos da MPB.[6] Depois dessa experiência, atuou em outras emissoras até que em 1979 foi para a Radiobrás, mais especificamente para a Rádio Nacional da Amazônia, com sede em Brasília.

O programa obteve sucesso imediato junto ao público tendo recebido nos primeiros sete dias mais de 500 cartas; no segundo mês, já contava com cerca de seis mil cartas[7]. Helena Bortone atribuiu tal sucesso ao fato de o programa infantil radiofônico ser novidade para aquela época, uma vez que, o auge desse gênero teria sido na primeira metade do século XX[8].

---

3 A Rádio Nacional da Amazônia foi criada em 1975, pelo então presidente da Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão) General Lorival Massa da Costa, com o objetivo de fortalecer a comunicação entre as comunidades da Amazônia. Na época, o governo militar entendia que era necessário e estratégico levar à região amazônica a voz e a informação do Brasil com o propósito de impedir que as rádios de outros países – principalmente comunistas, como a Rádio Moscou Internacional, da União Soviética e a Rádio Havana de Cuba – fossem captadas na região Norte, onde existiam poucas rádios locais (FERRARETO, 2001).

4 Entrevista concedida à repórter Rosemary Cavalcante em 2008 e transcrita para a dissertação. Áudio disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br/search/label/Entrevistas. Acesso em: 18 jan. 2021.

5 Recorte de jornal anexado ao portfólio sobre o programa, s.d.

6 Nenhuma das fontes encontradas menciona a data em que tais fatos teriam ocorrido.

7 Entrevista concedida à repórter Rosemary Cavalcante em 2008 e transcrita para esta pesquisa. Áudio disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br/search/label/Entrevistas. Acesso em: 18 jan. 2021.

8 A esse respeito, ver os trabalhos de Tesser (2007), Cota (2016) e Costa (2016).

A princípio, o programa era veiculado pela manhã e tinha duração de 30 minutos. Segundo o entrevistado Antônio José, ele permaneceu com essa duração diária cerca de seis anos; somente depois, devido ao grande êxito junto ao público, é que passou a ter a duração de uma hora.[9] No período inicial, o programa era transmitido de segunda a sábado e, mais tarde, de domingo a domingo. Já a equipe do programa permaneceu quase a mesma durante toda sua trajetória. Assim, tinha-se Helena Bortone como produtora e apresentadora, Antônio José como operador de áudio e Maria do Rosário de Fátima como responsável pela leitura e triagem das cartas[10].

Com base ainda nos fragmentos da memória do sonoplasta entrevistado, elencamos a seguir o que poderia ser a grade inicial do programa.

| | |
|---|---|
| 1 | Vinheta de Abertura. |
| 2 | Cumprimento de Tia Leninha aos ouvintes. |
| 3 | "Manchete" do que teria no programa daquele dia feita pela Tia Leninha. |
| 4 | Música infantil (de discos infantis desse período: Turma do Balão Mágico, Trem da Alegria, Ciranda Cirandinha etc.). |
| 5 | Quadro "Hoje é dia": comemoração que se dava naquela data – Tiradentes, descobrimento do Brasil etc. (Variava de acordo com o dia da semana). |
| 6 | Outra música infantil. |
| 7 | História de disco, capítulo de radionovela ou história lida pela própria Tia Leninha. |
| 8 | Vinheta de encerramento. |

**Quadro 1 – Grade do programa *Encontro com Tia Leninha* no período inicial (30 min. de duração).**
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir de dados coletados nas entrevistas concedidas por Antônio José Pereira de Sousa para a pesquisa.

Mesmo tendo sido alterado para uma hora diária, por volta de 1987, o programa permaneceu com a mesma estrutura e conteúdo demonstrados anteriormente. Contudo, os quadros apresentados no programa, além de variarem durante o dia da semana, podem ter sido diferentes de acordo com o ano. Com base nas fontes, identificamos alguns títulos desses quadros:

9 Entrevista realizada para esta pesquisa em: 9 jan. 2018.
10 Entrevista realizada para esta pesquisa em: 9 nov. 2017.

além de datas festivas, eles abordavam a grafia correta de palavras da nossa língua, conselhos aos ouvintes, características de animais, entre outros.

O público-alvo a ser alcançado por Tia Leninha era a criança da Amazônia, como afirmou Antônio José em entrevista: "foi pensado para a Amazônia, era dirigido para a Amazônia porque existiam lugares na Amazônia que a única diversão das pessoas seria o rádio".[11] Em 1990, 43% da população, entre 9 e 10 anos, da região Norte do país não sabiam ler nem escrever (IBGE)[12] e 40% residiam no espaço rural (IBGE).[13] Além disso, a região concentrava (ainda concentra) a maior parte dos povos indígenas no País.[14] Certamente, tais características não podem ser generalizadas às muitas crianças que viviam na Amazônia no decorrer dos 20 anos em que o programa esteve no ar, mas é com base nessas imagens que ele foi criado: para as crianças que, em tese, teriam menos contato com escrito em virtude de fatores como localização geográfica, etnia e analfabetismo.

No portfólio, Helena Bortone, inclusive, registra no mapa do Brasil o alcance pretendido pelo programa que incluía todos os estados da região Norte, além de parte dos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Piauí, onde as ondas da Radiobrás poderiam chegar. Todavia, ela apresenta uma planilha da triagem de cartas recebidas pelo programa referente a dezembro de 1990 demonstrando o alcance efetivo do programa não só em outros estados brasileiros (Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraná, entre outros) como em outros países, por exemplo, EUA, Alemanha, Argentina e Japão. O depoimento de Helena Bortone também confirma a grande audiência junto ao público, comprovada por meio do alto número

11 Entrevista realizada para a pesquisa em: 9 nov. 2017.

12 Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de População e Indicadores Sociais, Censos Demográficos de 1980 e 1991. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/660-analfabetismo. Acesso em: 19 jan. 2021.

13 Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em:
https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao. Acesso em: 18 jan. 2021.

14 Mapa População indígena, IBGE, 1991. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

de cartas recebidas durante os 20 anos de duração do programa: seis milhões setecentos e vinte e oito mil cartas.[15]

Apesar de ser destinado genericamente ao público infantil, Tia Leninha ressalta na mesma entrevista que seu objetivo era alcançar "as crianças maiores", em torno de 6, 7 anos de idade. No entanto, percebia que, não só as crianças menores também constituíam a audiência do programa, como também adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Como se pode observar na grade do programa, é perceptível que, sempre ao seu final, havia um tempo reservado para a literatura infanto-juvenil.[16] Seja em formato de radionovela, de discos ou ainda de leitura em voz alta de livros, à literatura eram sempre dedicados os minutos finais – em torno de um quarto da duração total – do programa. Assim, é inegável a relevância do espaço reservado para a literatura infantojuvenil no programa que pode ser considerado, nesse sentido, uma instância de letramento da população, sobretudo das crianças.

## A literatura infantojuvenil apresentada no programa

No Brasil, o próprio surgimento da literatura infantil se deu tardiamente, por volta de 1890, e só se consolida como campo por volta de 1980 (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).[17] Contudo, sua consolidação como campo não a tornou acessível para todas as crianças do país. Hallewell (2005) afirma que em 1980 a produção do gênero era de 15 a 20 milhões

15 Entrevista concedida à repórter Rosemary Cavalcante em 2008 e transcrita para esta pesquisa. Áudio disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br/search/label/Entrevistas. Acesso em: 18 jan. 2021.

16 Embora haja um movimento de distinção entre os campos da literatura infantil e a juvenil, nos finais do século XX, é preciso considerar a linha tênue que separa esses dois campos. Assim, tendo em vista o período aqui estudado, 1979 a 1999, as histórias e os livros veiculados pelo programa bem como o público que Helena Bortone pretendia alcançar, "as crianças grandes", optamos pela utilização do termo infantojuvenil por acreditarmos que ele caracterize melhor a literatura veiculada pelo programa, ou seja, uma literatura mista que visa atender tanto a crianças como adolescentes.

17 Ao mesmo tempo em que se dá a consolidação do campo da literatura infantil, ocorre também a separação/criação do campo da literatura juvenil. Ver Souza (2015) e Ceccantini (2010).

de exemplares por ano, o que representava pouco mais de um livro para cada criança do país a cada dois anos. Tanto a pobreza dos pais como a escassez de livrarias contribuíam para isso. Contudo, para o autor, o fator mais importante era "a extrema insuficiência de bibliotecas públicas". (p. 594). A literatura infantil também não estava, de modo geral, presente no cotidiano das escolas. Conforme Fernandes (2013), a política pública de livros para crianças somente vai se consolidar no Brasil a partir de 1984, quando são criados programas oficiais de fomento ao livro, como o Programa Nacional Salas de Leitura (1984-1996) – PNSL, para distribuição de livros de literatura infantil às escolas. O governo torna-se, a partir de então, o principal comprador nessa área. Em 1997, tem-se a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se estabeleceu como o principal programa governamental do país até o ano de 2015.

Considerando a tardia consolidação da literatura infantil e juvenil brasileira bem como as dificuldades de acesso ao livro infantil pela criança ao longo da história, podemos afirmar, com base na pesquisa realizada, que o programa radiofônico em estudo foi, de fato, um disseminador da leitura literária, na medida em que ele pôde possibilitar o acesso, por parte de crianças que moravam em regiões consideradas como longínquas, a um dos bens culturais mais desigualmente distribuídos no Brasil ao longo de sua história: o livro e, especificamente, o livro de literatura. Todavia, como a literatura infantojuvenil era, então, veiculada pelo programa?

## Histórias de disco

Em entrevista, Tia Leninha afirma que, logo quando estreou o programa, começou também a fazer um "acervo de histórias infantis" chegando a reunir mais de 400 histórias em disco. Essas histórias não eram fornecidas pela emissora e sim recolhidas por ela e Antônio José. Na fase inicial do programa, como tinham pouco material, foram a São Paulo no período de férias visitar gravadoras como Continental, RCA Victor, Copacabana, pedindo material para crianças. Somente a partir desse primeiro contato é que as gravadoras contatadas começaram então a

enviar os lançamentos infantis em disco para os representantes de Brasília que repassavam o material para a Helena Bortone sem que precisasse comprá-lo[18]. Toda essa discoteca infantil foi entregue à discoteca da Rádio Nacional da Amazônia, embora não a tenhamos localizado nas duas visitas feitas à rádio para o levantamento de fontes.

Nesse sentido, para falarmos da literatura infantojuvenil apresentada no programa "Encontro Com Tia Leninha", começamos por listar as histórias de disco que, no entrecruzamento de fontes, conseguimos identificar como veiculadas no programa: a "Coleção Disquinho" e a "Coleção Disney", citadas por Antônio José.

A "Coleção Disquinho" foi criada por Carlos Alberto Ferreira Braga, mais conhecido como Braguinha ou João de Barro, quando atuou como diretor artístico da gravadora Gravações Elétricas Ltda. (1943-1965), detentora do selo da Continental[19]. Quando começou a ocupar esse posto, Braguinha já havia participado de dublagens e adaptações de canções das versões brasileiras de filmes infantis de "Walt Disney". Foi então que lhe veio a ideia de lançar em disco historinhas infantis e, assim, foi lançado o primeiro disco da "Coleção Disquinho" contendo a adaptação do filme de Walt Disney, "Branca de Neve e os sete anões"[20]. Diante do alto número de vendas alcançado por esse disquinho, Braguinha deu continuidade "escrevendo, adaptando e musicando a maioria das histórias que se seguiram: "Os Três Porquinhos", "O Pequeno Polegar", "A Gata Borralheira", "Festa no céu", "Chapeuzinho Vermelho" etc. [...] Assim continuou até o fim dos anos 1980 [...] quando [a coleção] saiu de catálogo" (CAPPI, 2007, p. 54).

Tanto para Matte (1998) quanto para Cappi (2007), a "Coleção Disquinho" é a que inaugura o gênero dos "discos de histórias infantis" no Brasil. Para Cappi (2007), o auge da coleção foi o seu relançamento, no início da década de 1960 quando, além de ter capa e encarte desenvolvidos por pro-

18 Entrevista realizada para esta pesquisa em: 9 jan. 2018.

19 No universo dos discos, o selo diz respeito a um determinado segmento de atuação de uma gravadora. Devido ao amplo e diverso universo da música, as grandes gravadoras tinham o selo como uma forma de segmentar o mercado e assim alcançar públicos variados.

20 Não foi possível identificar a data do primeiro lançamento desse disquinho. Cappi (2007) sugere que esse lançamento tenha se dado em princípios da década 1940. Matte (1998), por sua vez, sugere que o primeiro lançamento se deu em 1950.

fissionais do design, os próprios disquinhos de vinil eram coloridos, o que, em certo sentido, aproximava o objeto disco de um brinquedo para criança.

As histórias adaptadas para a coleção tinham origens variadas: lendas indígenas de domínio público, alguns filmes de Walt Disney, contos de Hans Christian Andersen, dos irmãos Grimm, de Domício Augusto e de Nely Martins, e algumas são assinadas pelo próprio Braguinha. A produção das histórias para os disquinhos contava com um elenco de profissionais qualificados e ainda com toda a estrutura de divulgação e distribuição disponível na gravadora Continental, um dos maiores ícones da indústria cultural no período (CAPPI, 2007). Especificamente sobre os profissionais que compunham a equipe, tem-se nomes como: Radamés Gnattali, pianista e compositor brasileiro, na orquestração; narração de Simone Moraes, Nely Martins, Ísis de Oliveira e Sônia Barreto; adaptações de João de Barro ou de Elsa Fiúsa e elenco do Teatro Disquinho.

As narrativas continham trilhas e efeitos sonoros compostos especialmente para integrar as diferentes histórias. Cada personagem contava com interpretação bem desempenhada e os disquinhos coloridos eram embalados em encartes com ilustrações em cores vivas e alegres. A coleção chegou a contar com 89 títulos, sendo alguns deles de músicas.[21] Toda essa primorosa coleção era veiculada pelo programa "Encontro Com Tia Leninha".

Quanto à "Coleção Disney", quando foi mencionada por Antônio José, supomos que se referisse à "Coleção Estorinhas de Walt Disney" lançada em 1970, pela Editora Abril, contendo mais de 40 fascículos[22]. Em cada volume, a história era narrada em um disco, acompanhado de livros com as histórias impressas, ilustradas e com figuras para serem coloridas. Todavia, Antônio José disse que a "coleção da Disney" a qual se referia não possuía livros, apenas discos. Diante disso, o que sabemos é que histórias da Disney, como "O Mágico de Oz", "Peter Pan" e "Bambi", rememoradas por ouvintes, foram ao ar. É provável que esses discos tenham sido publicados

21 Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD47852D972158A4. Acesso em: 19 jan. 2021.

22 Ver: Blog Memória da Revista Veja São Paulo. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/livrinho-com-disco-de-historias-de-walt-disney/. Acesso em: 19 jan. 2021.

avulsos e só posteriormente lançados com o livro na "Coleção Estorinhas de Walt Disney"[23].

Além da "Coleção Disquinho" e das histórias de disco da "Disney", há ainda outros dois discos de histórias que, certamente, foram veiculados pelo programa "Encontro com Tia Leninha". Um deles é o disco que narra a história intitulada "Dois Grandes Amigos", de autoria da própria Helena Bortone,[24] que trata da amizade entre um idoso e uma criança. O disco foi gravado pela gravadora Gravações Elétricas S/A, sob o selo da Continental, o mesmo da "Coleção Disquinho". Foi lançado no formato LP em 1986. A capa era ilustrada com os personagens principais da história. Na contracapa, havia informações sobre a produção do LP e uma foto da Tia Leninha. Assim como os discos da "Coleção Disquinho", o LP tinha boa interpretação das vozes dos personagens, músicas, alguns efeitos sonoros e também era colorido. Como a duração do disco tem em torno de 45 minutos, provavelmente foi apresentado em dois ou mais programas sequenciados ou aos sábados, quando Tia Leninha costumava dedicar todo o programa às histórias.

O outro disco é uma versão da história "Heidi", feita pela gravadora RCA em 1980. Sabemos que essa história foi veiculada pelo programa não somente por meio da postagem no blog Encontro Com Tia Leninha[25] feita pelo responsável e ouvinte do programa, Claudio Paixão, como também por meio de menções feitas por ouvintes em cartas.[26] Nessa história, a personagem Heidi, uma menina órfã vive aventuras quando vai morar com

23 Uma hipótese é que as histórias (ou pelo menos algumas) da "coleção da Disney" referida por Antônio José fossem oriundas da gravadora RCA, gravadora que ele e Helena Bortone teriam visitado em São Paulo. Essa nossa hipótese se ancora no fato de termos localizado no site da Discoteca Pública um LP da "Branca de Neve e os Sete Anões" e "A Gata Borralheira" gravado pela RCA em 1957. Disponível em: http://www.discotecapublica.com.br/site/infantil/branca-de-neve-e-os-sete-anoes-e-gata/. Acesso em: 18 jan. 2021.

24 Mencionado pela ouvinte Sabrina, Rurópolis/PA, s.d. Salientamos que, para preservar as identidades dos ouvintes, todos os nomes registrados nas cartas foram substituídos por nomes fictícios.

25 Blog Encontro Com a Tia Leninha. Disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br. Acesso em: 18 jan. 2021.

26 Menções feitas nas cartas de Adriano, Nova Ipixina-PA, 19/9/2003 e Carla, Cocalinho Rio Cristalino/MT, 2/4/3.

o avô, um velho zangado que vive isolado nos Alpes suíços. Assim como "Dois Grandes Amigos", o disco tem aproximadamente 48 minutos.

Assim, a "Coleção Disquinho", alguns discos de histórias da "Disney" e os dois discos anteriormente citados são exemplos da vasta coletânea de histórias de discos que Helena Bortone possuía e veiculava no programa.

## "De Gotinha em Gotinha... um Livro Inteirinho"

Outra maneira em que a literatura infantojuvenil apareceu no programa "Encontro Com Tia Leninha" foi no quadro dedicado à leitura de livros, intitulado "De Gotinha em Gotinha... um Livro Inteirinho". Nesse quadro, Tia Leninha lia, a cada dia, um capítulo de um livro para os ouvintes. No conjunto das fontes, foi possível identificar que Tia Leninha adaptou para esse quadro dois livros: "O Meu Pé de Laranja Lima e Zezinho, o Dono da Porquinha Preta".

Tivemos acesso apenas aos scripts do livro "O Meu Pé de Laranja Lima" e não sabemos se a leitura desses scripts foi feita por Tia Leninha ao vivo ou foi gravada como a do outro livro, "Zezinho, o Dono da Porquinha Preta", do qual obtivemos apenas os áudios.

"O Meu Pé de Laranja Lima" foi escrito por José Mauro Vasconcelos (1920-1984) e publicado em 1968 pela editora Melhoramentos. Coelho (1995) caracteriza-o como uma autobiografia romanceada e considera-o "um livro particularmente doloroso" (COELHO, 1995, p. 505). Isso porque sua trama gira em torno das constantes frustrações do afeto buscado pelo menino Zezé e "as brutalidades de que é vítima inocente, devido à incompreensão ou ignorância dos que o rodeiam" (COELHO, 1995, p. 505). Hallewell (2005) afirma que o livro foi a obra que o transformou José Mauro no mais espantoso fenômeno literário na história do Brasil, antes de Paulo Coelho. "Vendeu 1,2 milhão de exemplares em menos de dez anos, mais outros três milhões em traduções publicadas no exterior, entre as quais My Sweet Orange Tree, da Knopf, além de uma versão para a televisão" (p. 333) e outra para filme.

A edição provável que Helena Bortone se baseou é de 1970[27] que contém 195 páginas, em formato brochura, com ilustrações de Jayme Cortez. Na gravura da capa, constam, além da figura de Zezé e o pé de laranja lima, outros elementos da história, como o trem e o morcego. Para adaptar o livro, Helena Bortone transformava-o, primeiramente em scripts radiofônicos, ou seja, em textos para o rádio. A análise dessa fonte mostra que ela modificou o enredo do livro, acrescentando uma apresentação e transformando o desfecho da história; mudou o narrador personagem para a terceira pessoa; fez também modificações em muitas frases, palavras e expressões do texto;[28] e aumentou o número de capítulos do livro – de 9 para 54.

O livro "Zezinho, o Dono da Porquinha Preta", por sua vez, pertence à série "Vaga-lume"[29] da Editora Ática, possui 127 páginas, com capa colorida e ilustrações em preto e branco de Cirton Genaro. Nele, o autor Jair Vitória narra a história de Zezinho, um menino da fazenda que nutre uma grande afeição por sua porquinha preta de estimação. Na adaptação de "Zezinho, o Dono da Porquinha Preta", o número de capítulos do áudio é o mesmo do livro: 26. Pela comparação do áudio com o livro foi possível notar que os elementos da narrativa – o narrador, os personagens, o espaço e boa parte do enredo – são os mesmos. Somente o desfecho é modificado.

Diante das adaptações, fica a pergunta: como era, então, a leitura no rádio? Primeiramente, havia a vinheta do quadro, isto é, uma pequena construção sonora que o anunciava. Na sequência, tinha-se uma música instrumental ao fundo e, apenas no dia em que começa a leitura da obra, Tia Leninha apesentava o projeto que previa a leitura de livros – "devagarinho... aos capítulos" – para os ouvintes. Anunciava, então, o título do livro escolhido e apresentava os dados biográficos do autor. Após essa nota introdutória, colocava-se uma música referente à temática da história e,

27 Nos scripts de "O Meu Pé de Laranja Lima" consta como data de produção o ano de 1990. Infelizmente, não conseguimos localizar edição mais próxima a essa data. Contudo, embora haja mudança na materialidade do livro nas diversas edições a que foi submetido, o texto em si sofreu pouca alteração nesse processo.

28 Observamos em todas as adaptações feitas por Helena Bortone, certa tendência em didatizar e moralizar a literatura infantojuvenil.

29 Sobre a série Vaga-lume, ver Borelli (1996).

em seguida, voltava-se à música instrumental, quando Tia Leninha fazia a leitura do capítulo do livro destinado àquele dia. Tratava-se de uma leitura muito bem entonada, mas que difere daquela das radionovelas, por não ter pessoas responsáveis pela interpretação dos personagens da história, nem tampouco efeitos sonoros.

## Radionovelas

Por fim, outro modo em que a literatura infantojuvenil aparece no programa "Encontro Com Tia Leninha" é em forma de radionovela. Estimamos que dez radionovelas foram veiculadas pelo programa. Metade delas é de autoria da própria Helena Bortone e o restante foi adaptado de livros infantis.

| Título do Livro ou Conto | Autor | Título da Radionovela | Data de Adaptação |
|---|---|---|---|
| Pollyanna | Eleanor H. Porter | Pollyanna | s.d. |
| Pollyanna Moça | Eleanor H. Porter | Pollyanna Moça | s.d. |
| O Fazedor de Gaiolas | Jannart Moutinho Ribeiro | História do Dito Gaioleiro | s.d. |
| O Menino da Lagoa | Marieta Telles Machado | Pedrinho Engraxate | Setembro de 1981 |
| Pinheirinho de Natal | Hans Christian Andersen | Pinheirinho de Natal | 1985 |

**Quadro 2 – Radionovelas adaptadas de livros de literatura infantojuvenil.**
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base no entrecruzamento de fontes localizadas para a pesquisa.

As obras "Pollyanna" e "Pollyanna Moça", assim como ocorre nos livros citados anteriormente, podem ser consideradas como grandes sucessos da literatura infantojuvenil. De autoria de Eleanor H. Porter, foram publicadas nos EUA, respectivamente, em 1913 e 1915, onde as histórias da menina que via sempre o lado bom da vida tiveram grande sucesso.

Desde então, milhões e milhões de exemplares foram e continuam sendo impressos em diversas línguas; além disso, "inúmeras vezes a obra foi levada ao palco, à tela e à televisão, com enorme sucesso de público" (SANTOS, 2010, p. 188).

No Brasil, esses livros foram traduzidos, primeiramente, por Monteiro Lobato e publicados na "Nova Coleção Bibliotecas das Moças"[30] pela Companhia Editora Nacional, com primeira edição em 1934, até a sexta edição, em 1958. A partir da sétima edição, essa versão traduzida por Lobato foi publicada de forma avulsa. Assim como nos EUA, também no Brasil tais obras obtiveram grande êxito, sendo possível encontrar diferentes traduções e versões desse clássico nas livrarias, como a edição da Editora Autêntica de 2016.[31]

A tradução feita por Lobato e publicada pela Companhia Editora Nacional, já de forma avulsa, nos anos 80, período provável[32] em que Helena Bortone fez a adaptação desses clássicos para radionovelas, é a que analisamos. Nessas versões, os livros "Pollyanna" e "Pollyanna Moça" possuem, respectivamente, 181 e 202 páginas, em formato brochura, sem ilustrações e apresentam capas coloridas com a gravura da menina/moça.

Nas duas radionovelas, o enredo permanece o mesmo, mas há alteração nos nomes dos personagens, que são "aportuguesados". Além disso, os espaços onde se passam as histórias – originalmente, cidades norte-americanas, são ocultados no script. Assim como em "O Meu Pé de Laranja Lima", o texto é didatizado, alterando-se os nomes de palavras e expressões que, supostamente, poderiam não ser conhecidos ou não seriam adequados pelo/ao ouvinte.

As radionovelas possuíam um número maior de capítulos: "Pollyanna", o livro, é composto de 32 capítulos, enquanto a radionovela nele

30 Sobre a Biblioteca das Moças, ver Khirchiner (2016), capítulo 1.

31 A Editora Autêntica lançou os dois livros com a tradução de Márcia Soares Guimarães. Ver: Blog Estante de Letrinhas. Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas/autentica-relanca-os-classicos-pollyanna-e-pollyanna-moca/. Acesso em: 19 jan. 2021. O livro "Pollyanna", recentemente, inspirou também a telenovela "As Aventuras de Poliana" no canal aberto Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

32 Nos scripts das radionovelas "Pollyanna" e "Pollyanna Moça" não constam a data em que foram produzidos.

baseada possuía 46. "Pollyanna Moça", por sua vez, tem 32 capítulos no livro e 39 na radionovela. No que se refere aos áudios dessas radionovelas, podemos dizer que ambas possuem inserção de músicas, alguns efeitos sonoros e diferentes vozes para os diferentes personagens.

Dois dos títulos adaptados para radionovelas se referem a contos que podem ter sido publicados sob o formato de coletâneas em livros infantis. "O Menino da Lagoa", de Marieta Telles Machado, foi adaptado para a radionovela "Pedrinho Engraxate". Não foi possível, no entanto, localizar o livro. Localizamos apenas os áudios da radionovela. que, composta por 19 capítulos, narra a história de um menino que engraxava sapatos para ajudar a família e tem música, inserção de efeitos sonoros e performances vocais para cada personagem.

Por sua vez, o conto "Pinheirinho de Natal", de Andersen, foi adaptado para radionovela de mesmo título. Embora o tenhamos localizado em uma coletânea de contos – "Contos escolhidos" (1985) – que pode ter circulado na época provável em que Helena Bortone produziu a radionovela, ao comparar o texto do conto presente no livro com o texto do script da radionovela "Pinheirinho de Natal", não foi possível encontrar marcas do texto do livro no script, o que nos leva a crer que essa adaptação pode ter sido feita de modo livre ou que não se baseou no texto do livro encontrado. Os scripts mostram que a radionovela tinha 40 capítulos.

Resta então apresentarmos o livro "O Fazedor de Gaiolas" escrito por Jannart Mourtinho e lançado em 1959. A obra narra a história de Dito Gaioleiro, um menino interiorano, mestre na arte de fazer gaiolas e de pegar passarinhos, mas que não cuidava dos animais após prendê-los em gaiolas. Graças à sabedoria de Nego Véio, um dia, Dito e seus amigos têm uma lição sobre a "covardia" de se engaiolar os pássaros. A edição que localizamos, de 1979, tem 62 páginas, algumas ilustrações em preto e branco de Oswaldo Storni e a capa colorida de Rivaldo de Amorim Macedo. É com base nesse livro que Tia Leninha criou sua primeira radionovela, "História do Dito Gaioleiro". Para a adaptação, ela mantém os elementos principais da narrativa: personagens, lugar e tempo; muda apenas o desfecho do enredo. É composta por 20 capítulos e constitui-se na radionovela mais rica em elementos da linguagem radiofônica.

Diante do exposto, podemos dizer que os milhões de ouvintes do programa Encontro com Tia Leninha desfrutavam de muita literatura infantojuvenil. Algumas obras tinham qualidade reconhecida, como é o caso da "Coleção Disquinho", em que textos, músicas e performances vocais eram feitas de maneira criteriosa. Nas adaptações dos livros, por sua vez, observamos, em sua maioria, títulos de grande sucesso junto ao público leitor e com reconhecida qualidade literária e que eram adaptados com certa didatização/moralização da literatura. Em contrapartida, a inserção de elementos da linguagem radiofônica como música, efeitos sonoros e o trabalho com a voz humana enriqueciam o texto literário de forma a cativar o público ouvinte.

## Conclusão

A história construída anteriormente evidencia o entrelaçamento do rádio com a literatura infantojuvenil, alcançando milhares de ouvintes de diversas localidades do Brasil, além da região amazônica a qual o programa estudado originalmente se destinava. Criado quando a criança atraía os holofotes pelo mundo e ainda sob os efeitos do regime militar, o programa atravessou duas décadas no ar. Sua longevidade e as milhares de cartas que recebeu são denotativas de seu grande sucesso alcançado junto ao público e, principalmente, de como as relações das crianças com o escrito podem ter se dado diferentemente do modo mais conhecido e pesquisado na história da leitura no Brasil, isto é, por meio do impresso e de instâncias como a família e a escola.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2000.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção**: cultura de massa no Brasil. São Paulo: Educ: Estação Liberdade, 1996.

BRANCA de Neve e os Sete Anões e A Gata Borralheira (1957). **Discoteca Pública**, 2012. Disponível em: http://www.discotecapublica.com.br/site/infantil/branca-de-neve-e-os-sete-anoes-e-gata/. Acesso em: 19 jan. 21.

CAPPI, Júlio. **Cantos e encantos**: os "rumos" da história da mídia sonora para crianças no Brasil. 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CECCANTINI, Conflito de gerações, conflito de culturas: um estudo de personagens em narrativas juvenis. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 80-85, jul./set. 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

COSTA, Patrícia Coelho da. **Educadores do rádio**: programas para ouvir e aprender (1935-1950). Rio de Janeiro: PUC-Rio; Mauad, 2016.

COTA, Leide Mara da Conceição. **Rádio e formação da identidade nacional**: um estudo da Rádio Inconfidência de Minas Gerais (1936-1945). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013. Livro digital. Disponível em: http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/LEITURA%20INFANTO%20JUVENIL_DIGITAL.pdf. Acesso em: 26 out. 2016.

FERRARETO, Luiz Artur. **Rádio**: o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

GARCIA, Rosevelt. Como eram os livrinhos com discos de histórias de Walt Disney. **Revista Veja São Paulo**: Memória por Blog, 2017. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/livrinho-com-disco-de-historias-de-walt-disney/. Acesso em: 19 jan. 2021.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. p. 555-617.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães. **Práticas de leitura**: a coleção biblioteca das moças no instituto de educação "Carlos Gomes" em Campinas (1951-1976). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. São Paulo: Ática, 1991.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 535-549.

MATTE, Ana Cristina Fricke. **Abordagem semiótica de histórias e canções em discos para crianças**: o disco infantil e a imagem de criança. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

ONU. **Assemblea General:** Trigésimo Primer Período de Sessiones. S.I., 1976. p. 82-83. Disponível em: https://undocs.org/es/A/RES/31/169. Acesso em: 27 mar. 2021.

REIS, Bia. Autêntica lança os clássicos "Pollyanna" e "Pollyanna Moça". **Blog Estante de Letrinhas**, 2016: http://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas/autentica-relanca-os-classicos-pollyanna-e-pollyanna-moca. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTOS, Katia Regiane Gonçalves dos. Pollyanna vista pelos olhos de Monteiro Lobato. **Revista TradTerm**, São Paulo, 17, p. 187-193, 2010.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade**: a formação do campo e do leitor. 2015. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2015.

TESSER, Tereza Cristina. Programas dedicados às mulheres e crianças marcam os primeiros vinte anos do rádio, nas emissoras do Rio de Janeiro e São Paulo. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA FACASPER E CIEE, 5., São Paulo, 2007. **Anais** [...]. São Paulo: Alcar, 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontrosnacionais1/encontrosnacionais/5oencontro20071/Programas%20dedicados%20as%20ueres%20e%20as%20criancas%20marcam%20os%20primeiros%20vinte%20anos%20do.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

VOLDMAN, Daniéle. Definições e usos. *In*: AMADO, Janaína; FERRREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLBD47852D972158A4. Acesso em: 19 jan. 2021.

# Fontes

## *Áudios*

BORTONE, Helena Ardito. **Quadro De Gotinha em Gotinha um Livro Inteirinho**: Zezinho, o Dono da Porquinha Preta. Brasília: Radiobrás, s.d. 26 cap.

BORTONE, Helena Ardito. Radionovela: **Pedrinho Engraxate**. Brasília: Radiobrás, s.d. 19 cap.

## *Entrevistas*

BORTONE, Helena Ardito. Helena Ardito Bortone. Brasília, 2008. (25 min.) Entrevista concedida a Rosemary Cavalcanti. Disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br/search/label/Entrevistas. Acesso em: 15 maio 2018.

SOUSA, Antônio José Pereira de. Antônio José Pereira de Sousa. Entrevista realizada para esta pesquisa, 09/11/2017. (55 min.) Entrevista concedida a Simone Aparecida Neves.

SOUSA, Antônio José Pereira de. Antônio José Pereira de Sousa. Entrevista realizada para esta pesquisa, 09/01/2018. (45min.) Entrevista concedida a Simone Aparecida Neves.

## *Livros de literatura infantojuvenil*

PORTER, Elianor Hodgman. **Pollyana Moça**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

PORTER, Elianor Hodgman. **Pollyana**. Tradução de Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981.

RIBEIRO, Jannart Moutinho. **O Fazedor de Gaiolas**. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

## *Scripts*

BORTONE, Helena Ardito. **Scripts da radionovela**: Pinheirinho de Natal. Brasília: Radiobrás, s.d. 40 cap.

BORTONE, Helena Ardito. **Scripts da radionovela**: Pollyanna. Brasília: Radiobrás, s.d. 46 cap.

BORTONE, Helena Ardito. **Scripts da radionovela**: Pollyanna Moça. Brasília: Radiobrás, s.d. 40 cap.

BORTONE, Helena Ardito. **Scripts de livro para o quadro De Gotinha em Gotinha um Livro Inteirinho**: O Meu Pé de Laranja Lima. Brasília: Radiobrás, 1990. 54 cap.

## *Blog*

Blog Encontro Com a Tia Leninha. Disponível em: http://encontrocomtialeninha.blogspot.com.br/. Acesso em: 19 jan. 2021.

## *Censos*

IBGE. **Censo demográfico 1940-2010**. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, v. 42, 1979. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao. Acesso em: 18 jan. 2021.

IBGE. **Diretoria de Pesquisas, Departamento de População e Indicadores Sociais, Censos Demográficos de 1980 e 1991**. Disponível em:

https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/educacao/660-analfabetismo. Acesso em: 19 jan. 2021.

IBGE. **Mapa População indígena**. IBGE, 1991. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html. Acesso em: 18 jan. 2021.

# ÍNDICE REMISSIVO

**A**

ASSOCIAÇÃO CRISTÃ DE MOÇOS 7, 356, 357, 360, 364, 366, 367, 370, 373
AUGUSTE LISTELLO 194, 195, 196, 198, 203, 204, 207

**B**

BACADAFÁ 40

**C**

CLUBES 4-S 7, 337, 338, 341, 342, 343, 344, 346, 349, 352, 353, 354
COLÔNIA 52, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 93, 300
CONDE DE LIPPE 252, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264
CULTURA ESCRITA 286, 421, 423, 427
CURRÍCULO 18, 33, 37, 38, 153, 154, 175, 178, 189, 192, 204, 219, 377, 386, 393
CURSOS POR CORRESPONDÊNCIA 375, 376, 377, 378, 381, 382, 384, 390, 391, 392

**D**

DESENHO 7, 34, 40, 101, 260, 261, 302, 303, 304, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 384

**E**

EDUCAÇÃO FÍSICA 5, 6, 7, 11, 12, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365,

366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 421, 424, 425, 426, 427, 428
ESCOLA NORMAL 36, 37, 39, 40, 44, 45, 143, 302, 307, 320
ESCOLA NOVA 310, 313, 366
ESCOLAS ÉTNICAS 58, 59
ESPIRITISMO 286, 300, 301

**F**

FORMAÇÃO DOCENTE 418
FREDERICO GUILHERME GAELZER 358, 359, 363

**G**

GRUPO ESCOLAR 55, 56, 60, 71, 73, 85, 92, 93

**H**

HELENA BORTONE 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 410
HENRY SIMS 358, 359, 372
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 3, 418, 419

**I**

IDENTIDADE NACIONAL 64, 215, 321, 323, 326, 334, 412
IMIGRAÇÃO 49, 50, 60, 66, 67
INEZIL PENNA MARINHO 155, 166, 168, 169, 173, 386
INFÂNCIA 67, 93, 97, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 123, 124, 125, 206, 224, 225, 314, 366, 372, 420, 424

**L**

LAO 44, 45
LETRAMENTO 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 294, 297, 299, 300, 301, 396, 401
LIBERALISMO 268, 271, 274, 282
LICEU DE ARTES E OFÍCIOS 45

**M**

MANOEL BERARDO ACCURSIO NUNAN 268, 271
MAURICE BAQUET 194
MILITAR 30, 41, 124, 205, 206, 209, 213, 214, 215, 216, 222, 228, 230, 231, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 264, 303, 351, 380, 387, 388, 398, 411
MÚSICA 6, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 324, 325, 330, 332, 399, 403, 407, 408, 410, 411

**O**

OPERÁRIO 88, 95, 98, 100, 101, 102, 105, 332
OURO PRETO 45

**R**

RÁDIO 7, 321, 322, 324, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 396, 398, 403, 412
RENATO ELOY DE ANDRADE 357, 359, 363
REPETÊNCIA 6, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85
REVISTA DO ENSINO 7, 78, 302, 303, 305, 307, 309, 310, 312, 319, 320, 327, 329, 335, 359
RURAL 7, 89, 90, 106, 107, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 286, 301, 303, 325, 333, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 400

**S**

SIMÓN BOLÍVAR 14, 17, 18, 248
SUMAK KAWSAY 232, 233, 245, 246, 247, 248
SUMA QAMAÑA 232, 233, 235, 237

**T**

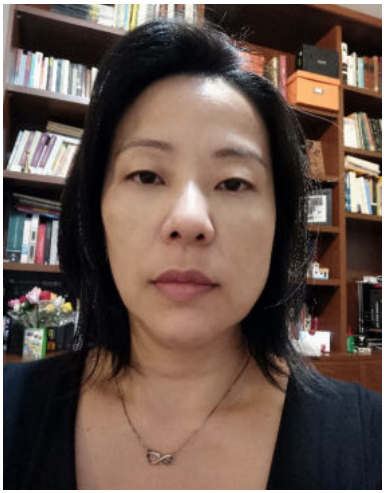
TIPOGRAFIA 59, 265, 267, 268, 269, 270, 272, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283

# SOBRE AS ORGANIZADORAS

## Rita Cristina Lima Lages

Rita Cristina Lima Lages é professora-adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Tem Graduação em Letras (UFMG, 1997) e Pedagogia (Uniube, 2012), Mestrado em Educação pela UFMG (2007), Doutorado em Educação pela UFMG (2013) com período de Doutorado-Sanduíche pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA) (2011). Tem experiência nas áreas de Letras, Educação, Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Formação Docente, Orientação de Estágio Curricular, Didáticas e Práticas de Ensino. Como pesquisadora, atua nos seguintes temas: História do Ensino da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras no Brasil, História da Leitura e da Escrita, História das Práticas de Ensino, História do Currículo e das Disciplinas Escolares, História da Educação. E-mail: ritalimalages@gmail.com.

## Mônica Yumi Jinzenji



Mônica Yumi Jinzenji é professora associada da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Tem Graduação em Psicologia (UFMG, 1998), Mestrado (2002) e Doutorado (2008) em Educação pela UFMG, com Doutorado-Sanduíche pela Universidade de Michigan (2006). Realizou Pós-Doutorado na Universidade de Torino (2018-2019). Tem experiência docente nas áreas de Psicologia da Educação e História da Educação. Pesquisa e orienta trabalhos nos seguintes temas: História da Educação, História da Leitura e das Culturas do Escrito, Educação das Mulheres, História da Infância, História do Jovem, História da Imprensa, Impressos Educacionais. E-mail: monicayj@ufmg.br.

# SOBRE OS AUTORES

**Adélia Carolina Bassi**

Graduada em Pedagogia pela Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (2009). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (2012). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Desde a graduação, realiza pesquisas na área de História da Educação, com ênfase na escolarização da infância e nas propostas educativas para inserção social de crianças desvalidas em Minas Gerais no século XX. Atualmente, é professora e coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

E-mail: adelia.bassi@educacao.mg.gov.br.

**Ageu Quintino Mazilão Filho**

Professor público de História no município de São João del-Rei/MG. Graduação em História pela UFSJ (2007). Mestre em Educação pela UFSJ (2011). Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, na linha de pesquisa História da Educação, pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio doutoral realizado na Facultad de Ciencias Sociales da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima/Peru (2016). Doutor em Educação pela UFMG (2017).

E-mail: ageumazilao@yahoo.com.br.

**Ana Carolina de Almeida Bergamaschi**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ, 2007). Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (2012). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018). Técnica em Assuntos Educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Especialista em Autismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Tem experiência nas áreas: Ensino Médio integrado à Educação Profissional, Formação Docente, Educação Inclusiva e desenvolvimento de estratégias inclusivas para estudantes autistas.

E-mail: ana.almeida@cefetmg.br.

**Ana Maria de Oliveira Galvão**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), Mestra (1994) e Doutora (2000) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Realizou estágio-sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique, na França, e Pós-Doutorado/estágio sênior na Northern Illinois University, Estados Unidos. Seus interesses concentram-se nas áreas de História da Cultura Escrita, História da Educação e Metodologia da Pesquisa. É autora de diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e livros.

E-mail: anamariadeogalvao@gmail.com.

**Ana Paula Gontijo da Fonseca**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2020). Licenciada em Educação Física (2011) e Bacharel em Educação Física (2009), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG) e membro do Centro de Pesquisa em História da Educação (Gephe) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

E-mail: aninhagfonseca@yahoo.com.br.

**Bernardo Jefferson Oliveira**

Profesor de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Master y PhD en Filosofía por la UFMG (2000). Con una pasantía de investigación en el Departamento de Historia de la Ciencia de la Harvard University, (1997 y 1998) estudios de post doctorado en la MIT (2004) y la Universidad de la Sorbona (2011). Fue director del Museo Espacio del Conocimiento de la ciudad de Belo Horizonte. Tiene experiencia en el área de historia de la educación, historia de la ciencia, filosofía y técnica. Varios libros y publicaciones en estos campos del conocimiento.
E-mail: pos.fae.bernardo.oliveira@gmail.com.

**Carlos Crespo Burgos**

Doctor en Educación (UFMG, 2017). Master en Ciencias Aplicadas a la Educación (Unicamp, 1990) y Licenciado en Filosofía (Puce-Ecuador,1979) con estudios de doctorado en pensamiento latinoamericano (PUCE-1979-1980). Actual Director del Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (Cenaise) y profesor de post grado por la Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI-Ecuador, 2020), en Ecuador. Profesor-investigador de post grado en la Facultad de Educación (UPCH, Lima, 2015-2019). Miembro del Centro Mundial de Estudios Humanistas. Numerosas publicaciones y estudios en el campo educativo. Con experiencia en docencia universitaria, investigación en políticas sociales y educativas, formación docente y sistematización de experiencias educativas.
E-mail: ccrespoburgos@yahoo.com.mx.

**Francis Albert Cotta Formiga**

Professor no Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública e Cidadania da Universidade do Estado de Minas Gerais. Pós-doutorados na Universidade Nacional de La Matanza (Argentina, 2011-2013), Universidad John F. Kennedy (Argentina, 2014-2015), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Licenciado em Pedagogia (2018) e História (2020) pela PUC Minas. Mestre em Educação pela UFMG (2020). Doutor em História (UFMG, 2004). Estágio de doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade

de Lisboa (2003). Tem experiência nas áreas: História da Educação Militar e Policial, História Moderna, História de Minas e do Brasil no período colonial. Lançou o livro "Matrizes do Sistema Policial Brasileiro, pela Editora Crisálida (2012); em 2010, publicou "Negros e Mestiços nas Milícias da América Portuguesa, pela Editora Crisálida, e "Vozes das Ruas: ressentimentos sociais e manifestações populares (2019) pela Edições Superiores.
E-mail: francis.antropologia@gmail.com.br.

**Ismael Krishna de Andrade Neiva**

Professor de História do Centro Pedagógico da UFMG. Graduação em História pela UFMG (2002). Mestre em Educação pela UFMG (2008). Doutor em Educação pela UFMG (2016). Tem experiencia nas áreas de História da Educação, História das Disciplinas Escolares, História da Arte, Ensino de História e Patrimônio Cultural.
E-mail: ismakrish@gmail.com.

**Joseni Pereira Meira Reis**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi (1996), graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010), graduada em Licenciatura-curta em Estudos Sociais pela Universidade do Estado da Bahia (1990), Mestrado (2010) e Doutorado (2018) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, Guanambi, onde atua na Graduação e nos cursos de especialização lato sensu. É professora do Colégio Estadual Gov. Luiz Viana Filho, lecionando História no Ensino Médio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História da Educação, Docência e Educação, Imprensa, Cultura Escrita e Espiritismo.
E-mail: josenimeira@gmail.com.

**Fernanda Cristina Campos da Rocha**

Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte. Graduação em Pedagogia (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

(2008). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Tem experiência nas áreas: Educação, Ensino, Ensino nos anos iniciais, Gestão Escolar, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Formação docente. Prêmio UFMG de Teses 2018, conferido à melhor Tese do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.
E-mail: ffcrocha@yahoo.com.br.

**Fernanda Cristina dos Santos**
Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Doutoranda em Educação e Mestre em Educação pela mesma Universidade (2017). Integrante do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer da UFMG (Cemef/UFMG) e do Centro de Estudos e Pesquisa em História da Educação (Gephe), também da UFMG. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas temáticas de História da Educação Física, História da Educação e História Política.
E-mail: santos.fernandacs@gmail.com.

**Giovanna Camila da Silva**
Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Doutora (2017) e Mestre (2009) em Educação pela mesma universidade. É professora do Centro Pedagógico (CP/UFMG). É pesquisadora no Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer – Cemef/UFMG. Tem experiência de pesquisa, investigando principalmente os seguintes temas: História da Educação, da Educação do Corpo e da Educação Física, especialmente, o processo de sua constituição como disciplina escolar e a formação de seus professores; o ensino de Educação Física na escola; o brincar e a infância.
E-mail: giovannaufmg@yahoo.com.br.

**Karina Fernandes Nicácio**
Graduada em História pela Fafich (UFMG, 2014) e Mestre em Educação pela FaE (UFMG, 2018). Atua como professora de escola básica da Rede Estadual de Minas Gerais. Tem experiência em pesquisa nas áreas de Demografia Histórica e História da Educação.
E-mail: karinicacio2008@gmail.com.

**Leide Mara da Conceição Cota**

Professora da Rede estadual de ensino de Minas Gerais. Mestre em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Experiência na orientação e revisão de trabalhos acadêmicos e na produção de conteúdos para web.

E-mail: leidem.cota@gmail.com.

**Leonardo Ribeiro Gomes**

Licenciado (1999) e Bacharel (2000) em História, Doutor (2019) e Mestre (2013) em Educação, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de História no Ensino Básico entre 2000 e setembro de 2016 nas redes pública e privada. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Santa Luzia (atual).

E-mail: leorigomes@hotmail.com.

**Luciana Bicalho da Cunha**

Professora de Educação Física da Rede Municipal do Município de Praia Grande (SP). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Mestre em Educação Física (Educação Física e Sociedade) pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Doutora em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Pesquisadora vinculada ao Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef) da UFMG. Tem experiência na área de Educação Física e Educação, com ênfase em Educação Física Escolar, História da Educação, História da Educação Física e História do Corpo.

E-mail: luciana_bicalho@yahoo.com.br.

**Maria Cristina Soares de Gouvêa**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atuou no Programa de Pós-graduação. Graduação em Psicologia (1983). Mestre em Educação e Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990). Doutora em História da Educação pela

Universidade Federal de Minas Gerais (1997). Pós-Doutora em História pela Oxford University (2010) e em História da Educação pela Universidade de Lisboa (2005). Tem experiência em História da Educação, História da Infância, Estudos da Infância, Infância e Cultura, Profissionalização docente.
E-mail: crisoares43@gmail.com.

**Meily Assbú Linhales**

Professora Associada da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Educação Física (UFMG, 1984) e Bacharel em Psicologia Clínica (PUC Minas, 1991). Mestre em Ciência Política (1996). Doutora em Educação pela UFMG (2006). Atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE), e no Mestrado Profissional – Educação Física em Rede Nacional (Proef), ambos na UFMG. É coordenadora acadêmica do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG), onde atua como pesquisadora. No âmbito da UFMG, é também subcoordenadora da Rede de Museus e Espaços de Ciência e Cultura.
E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br.

**Mônica Yumi Jinzenji**

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Pós-doutorado na Università degli Studi di Torino (2019). Doutora em Educação pela UFMG (2008). Pesquisadora da área de História da Educação, História das Culturas do Escrito, História da Leitura, História do impresso, temas sobre os quais tem publicado artigos e capítulos de livro.
E-mail: monicayj@ufmg.br.

**Paulo Henrique Pinto Coelho Rodrigues Alves**

Professor Efetivo de Música no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (EBTT). Graduação em Música pela Ufop (2007). Mestre em Educação pela Unincor (2011). Doutor em Educação (2019). Possui experiência nas seguintes áreas: Educação, Arte, Educação Musical,

Educação Musical Escolar, Formação Docente, Orientação e Supervisão de Estágio Curricular, Pibid, Educação de Jovens e Adultos. Realiza pesquisas investigando, principalmente, os seguintes temas: Música e Educação; Educação Musical; Musicalização Infantil; Discografia e Repertório Musical Infantil Brasileiro; História e/da Música; História da Educação Musical em Minas Gerais.
E-mail: phpity84@yahoo.com.br.

**Priscilla Kelly Figueiredo**

Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (2009). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2003). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG (2016) com período sanduíche na Université Paris XI com bolsa PDSE/Capes (2014-2015). Integrante do Cemefel – Centro de Memória da Educação Física, do esporte e do lazer do DEF/UFS. Professora e pesquisadora de temáticas ligadas à História da Educação, História da Educação Física e das práticas corporais. Tem experiência na área de Educação Física com ênfase em História da Educação Física e história da formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação física, metodologia do ensino escolar em ginástica e dança.
E-mail: priscillakfigueiredo@gmail.com.

**Priscilla Verona**

Graduação em História pela Ufop (2011). Mestre em Educação pela UFJF (2015). Doutora em Educação (UFMG, 2020). Doutorado-sanduíche pela Universidade Nova de Lisboa (2019). Editora associada da Revista Docência no Ensino Superior, integrante do Gephe (Centro de Pesquisas em História da Educação) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita. Possui experiência na área de Educação e História, com ênfase em História da Educação e História da Cultura Escrita.
E-mail: pri.verona@yahoo.com.br.

**Renata Garcia Campos Duarte**

Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ibirité, e do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Graduação em História pela PUC Minas (2008). Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2011). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). Tem experiência nas áreas: Educação, História, Ensino de História, História da Educação, História do Brasil, História e Cultura Indígena e Afro-brasileira.
E-mail: renatagcd@yahoo.com.br.

**Sergio Roberto Chaves Junior**

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação (DTPEN/ED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Licenciado em Educação Física pela UFPR (2000). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017). Pesquisador vinculado aos seguintes grupos: História da Educação: instituições, intelectuais e culturas escolares no Paraná (séculos XIX e XX) da UFPR, Núcleo de Estudos sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (Nupes) e Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef), ambos da UFMG.
E-mail: sergiojunior79@ufpr.br.

**Simone Aparecida Neves**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Mestra em Educação (2018) pela mesma instituição. Professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte.
E-mail: simonnyneves@yahoo.com.br.

**Thais Nívia de Lima e Fonseca**

Professora Titular de História da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (linha História da Educação) da mesma instituição. Possui Graduação em História (1985)

e Mestrado em Educação (1996) pela Universidade Federal de Minas Gerais, Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2001), pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense e na Universidade de Lisboa (2006-2007), e pós-doutorado na Universidade de São Paulo (2012-2013). Tem experiência nas áreas de Educação e de História, com ênfase em História da Educação, e orienta trabalhos sobre a história da educação no período colonial brasileiro e latino-americano. É pesquisadora do Centro de Pesquisa em História da Educação (UFMG), no qual desenvolve pesquisa sobre educação e práticas educativas no período colonial. Líder do Grupo de Pesquisa CEIbero – Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos. É bolsista de produtividade do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. Autora dos livros "História & Ensino de Historia" (2003), "Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa" (2009), "O ensino régio na Capitania de Minas Gerais" (2010), todos pela Autêntica Editora.
E-mail: thaisnlfonseca@gmail.com.

CAPES

Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

BRAZIL PUBLISHING